



Catarina do Cabo Janeiro **O processo de
integração/inclusão de um
novo membro nas equipas
pedagógicas em contextos
de Educação de Infância**

Versão Corrigida

Relatório do Projeto de
Investigação

Mestrado em Educação Pré-
Escolar

Março 2014

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à professora orientadora Ana Luísa de Oliveira Pires pela sua disponibilidade, atenção e sabedoria que me fizeram sentir apoiada ao longo do projeto de investigação e da realização do presente relatório.

Às educadoras de infância cooperantes que me incluíram nas suas equipas e facilitaram o meu processo de integração/inclusão, pela sua constante disponibilidade para me apoiar no decurso dos estágios, na realização deste projeto e no futuro.

Às assistentes operacionais que, tal como as educadoras de infância, enriqueceram a minha investigação, incluindo-me nas suas rotinas e partilhando comigo as suas opiniões e experiências de vida em contexto de educação de infância.

Às quarenta crianças com quem me cruzei e que tiveram a capacidade de me receber nas suas salas e de me incluir nos momentos mais significativos das suas rotinas diárias.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus pais, à minha família e aos meus amigos que sempre estiveram presentes e me apoiaram ao longo deste percurso, repleto de momentos de felicidade e que me deram força para ultrapassar os momentos mais angustiantes. Obrigada por tudo, que parece pouco, mas é muito.

Resumo

Este projeto de investigação apresenta como temática a integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas, em contextos de educação de infância.

O relatório procura articular a teoria e a prática educativas, através da interligação entre a fundamentação teórica e a reflexão das experiências vividas durante os períodos de estágio em creche e jardim-de-infância, incluídos no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Fundamentado numa metodologia qualitativa e num paradigma interpretativo, este estudo, assente na investigação-ação, procura encontrar respostas que proporcionem a melhoria do processo de integração/inclusão de um novo membro em equipas pedagógicas já formadas.

Foram tomadas opções metodológicas de recolha e análise de informação, com o objetivo de compreender as conceções das equipas pedagógicas dos contextos de estágio e de identificar pistas para a otimização dos processos em estudo.

Por fim, são tecidas algumas considerações globais sobre a investigação, destacadas as respostas encontradas para a questão de partida e referidas algumas estratégias para intervenção futura.

Palavras-chave:

Equipa pedagógica; Integração/inclusão; Trabalho de equipa; Comunidades de prática; Educação de infância.

Abstract

This research project main theme is the integration/inclusion of a new member in the educational teams, in the context of early childhood education.

This report seeks to articulate both theoretical and educational practices, by linking theoretical reasoning and reflexes of training experiences throughout nursery school and kindergarden, included in the Masters in Preschool Education's programme.

It is based on a qualitative methodology and on an interpretative paradigm. This study, based on research-action, searches for answers that may provide an improvement in the process of integrating a new member in previously existing educational teams.

Regarding the inclusion of trainees in the educational teams and the description and interpretation of their views about the theme, methodological options for collecting and analysing information were taken.

Lastly, there are some global considerations regarding the study, especially the answers provided for the main question, and some future strategies will be presented.

Keywords:

Educational team; Integration/inclusion; Teamwork; Communities of practice; Childhood education.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
1. Introdução	8
2. Quadro teórico de referência	10
2.1. O trabalho de equipa em Educação de Infância	10
2.2. O processo de integração/inclusão	12
2.3. Comunidades de prática em contextos de educação de infância	16
2.3.1. Características das comunidades de práticas	16
2.3.2. Comunidades de prática no contexto educativo	19
3. Metodologia	22
3.1. Paradigma interpretativo e metodologia qualitativa	22
3.2. Metodologia Investigação-ação	24
3.3. Procedimentos de recolha de informação	26
3.4. Procedimentos de tratamento e análise de informação	30
3.5. Contextos - A Sala das Estrelinhas e a Sala Azul	32
3.6. Dispositivos e procedimentos de intervenção	36
4. Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção	38
4.1. O meu processo de integração nas equipas pedagógicas	38
4.2. O que pensam as equipas pedagógicas sobre o processo de integração/inclusão?	40

4.3. Como foi vivenciada a integração da estagiária na “minha” equipa pedagógica?	44
4.4. Intervenção futura	48
5. Considerações globais	51
Referências Bibliográficas	54
Anexos	59
A – Guiões dos inquéritos por questionário	59
B – Grelha de análise de conteúdo categorial - inquéritos	61
C – Guião da entrevista à estagiária	67

1. Introdução

“Educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para transformar no que somos”.

(Cury, A., 2007:9)

O trabalho de investigação que desenvolvi vem no seguimento de um grande interesse em conhecer e compreender o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância. A motivação para este tema partiu em grande parte do que vivi inicialmente no primeiro contexto de estágio, em creche.

Quando iniciei o meu estágio em creche, dada a proximidade já existente entre adultos e crianças da Sala das Estrelinhas, senti-me a mais. Este facto fez-me refletir sobre a forma como se constroem as relações quer entre um novo membro da equipa pedagógica e as crianças, quer entre os membros da equipa pedagógica, quer ainda entre a equipa pedagógica e as famílias.

Ao fim da primeira semana de estágio sentia um descontentamento relativo ao grau de proximidade que tinha com as crianças e com as suas famílias. Interpretei este meu descontentamento como resultado da minha integração numa equipa pedagógica já formada e de acordo com os estudos de investigação-ação, comecei a tentar perceber de que forma a integração de um novo membro numa equipa já formada influencia as vivências de todos no contexto.

A construção de relações sólidas entre os intervenientes, em contextos de educação de infância é um tema pelo qual me interessa e a que dou especial importância, pois ao longo da minha carreira profissional irão ser inúmeras as relações que irei estabelecer com esses intervenientes, quer sejam eles crianças, famílias e até colegas de profissão.

Este tema revela também pertinência ao nível da melhoria do desempenho profissional das equipas pedagógicas em contextos de educação de infância, pois se estas forem capazes de receber, da melhor forma, os novos membros serão certamente equipas mais sólidas e capazes de concretizar melhor os objetivos a que se propõem.

Sabendo que a integração/inclusão de um novo membro em equipas já formadas é um processo moroso, quis compreender, com o estudo desta temática e a elaboração deste

relatório, que estratégias podem ser definidas e utilizadas para melhorar este processo, otimizando-o.

Após alguma reflexão, auxiliada pela educadora de infância cooperante do primeiro contexto, algumas colegas e pelos docentes da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto e seguindo as orientações académicas que estão na base deste Relatório, formulei a questão de partida que orientou o meu processo de investigação:

Como melhorar o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância?

Sendo esta uma questão de investigação-ação, visa a otimização do processo ao qual me refiro, no entanto, não é a única questão que me ajudou a interpretá-lo e compreendê-lo. Inicialmente formulei uma série de outras questões que apoiaram a minha investigação: Como são recebidos novos membros numa equipa pedagógica? Como otimizar a prática pedagógica de uma equipa que recebe um novo membro? Que atitude pode ter a equipa? Como podem ser estabelecidas as relações entre os membros da equipa pedagógica e um novo membro num contexto educativo? Como recebem as crianças um novo membro num contexto educativo?

Ao longo da investigação procurei encontrar as respostas para todas as questões acima mencionadas, para dessa forma tornar mais consistente a minha visão e interpretação da temática em estudo, mas devido aos constrangimentos temporais inerentes a este tipo de investigação e também às mudanças que ocorrem durante o processo ao nível da estruturação do tema, infelizmente não me foi possível responder a todas. Algumas das questões enunciadas - por exemplo como recebem as crianças um novo membro num contexto educativo? - poderiam resultar numa nova investigação.

O presente relatório estrutura-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento a fundamentação teórica da investigação. No segundo capítulo é exposta a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados no processo investigativo. O terceiro capítulo caracteriza-se por uma narrativa descritiva/interpretativa do que foi realizado na investigação. Por último são apresentadas as considerações globais.

2. Quadro teórico de referência

Para enquadrar teoricamente a temática da investigação, elaborei um quadro de referência teórico que mobiliza um conjunto de conceitos chave que considere fundamentais para a compreensão do problema enunciado. Para uma melhor organização interna deste capítulo decidi criar os seguintes subcapítulos, permitindo-me assim estruturar o pensamento e organizar as ideias.

Começo por apresentar em primeiro lugar em que consiste o trabalho de equipa em educação, para ilustrar a importância que este tem no processo de integração/inclusão de novos membros nas equipas pedagógicas. Em segundo lugar explicitarei a diferença entre dois conceitos-base nesta investigação – integração e inclusão - fundamentando o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância.

Por último lugar explicitarei o conceito de comunidades de prática em contextos de educação de infância, visto que nos remete para a integração de um novo membro num grupo de pessoas que partilham algo em comum, procurando estabelecer uma ponte com as formas de trabalho das equipas pedagógicas.

2.1. O trabalho de equipa em Educação de Infância

“O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”.

(Hohmann & Weikart, 2011:130)

Na área da educação um dos temas mais debatidos é o trabalho de equipa, pois é um dos temas que geralmente causa maior controvérsia nas instituições por se tratar de uma ação conjunta entre pessoas singulares.

Considero que é importante iniciar este subcapítulo enunciando a definição de trabalho de equipa dada pelos autores Hohmann & Weikart (2011:130), que afirmam que o “trabalho em equipa é um processo interativo e de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”, pois através dela posso aferir que para que exista um trabalho efetivamente de equipa há que atuar em conjunto e

com o mesmo objetivo. Segundo o Ministério da Educação (2003:69), os membros de uma equipa pedagógica “não fazem todos a mesma coisa, não têm o mesmo papel. Os graus de responsabilidade e de poder são diferentes. Mas todos dependem uns dos outros para cumprir bem a tarefa e atingir o objetivo que pretendem” (*idem*).

Para que o trabalho de equipa desenvolvido seja eficaz, devem ser desenvolvidos alguns aspetos, a saber (cf. Hohmann & Weikart, 2011: 130):

- Os seus participantes devem criar entre si um clima de apoio para que a aceitação e confiança que existe entre eles chegue às interações, que têm habitualmente, com as crianças;
- Deve ir ao encontro das necessidades dos adultos “em termos de pertença, partilha, desempenho, reconhecimento e compreensão do currículo”, para que possa ser dada a melhor resposta aos interesses e intenções das crianças;
- O currículo deve ser único e respeitado por todos os membros da equipa, permitindo assim que todos trabalhem com as crianças do grupo de igual forma, dando “um apoio consistente e apropriado”.

Os mesmos autores referem ainda que os adultos que trabalham em equipa devem considerar-se “aprendizes ativos” (*idem*) para que desta forma consigam construir uma melhor resposta, adequada ao desenvolvimento de cada criança. Para além da condição referida anteriormente, os membros da equipa devem conseguir gerir o poder dentro da equipa, partilhando-o para que o trabalho se torne mais rico e consistente (cf. Hohmann & Weikart, 2011: 131).

A equipa deve gerar um trabalho tolerante em que os membros confiem uns nos outros, se respeitem, compreendam e dialoguem, com vista a melhorar as suas práticas (cf. Hohmann & Weikart, 2011: 131), pois “qualquer que seja o contexto em que os educadores trabalhem é fundamental que exista um trabalho de equipa consistente e regular, pois só um trabalho regular de reflexão e avaliação entre profissionais permite uma ação articulada e concertada que responda às necessidades de todos” (Figueira, 2005:30).

A consistência e a partilha são duas ações fundamentais para que do trabalho de equipa resulte a melhor resposta para os seus recetores – crianças, famílias e instituições. Para isso os membros da equipa devem partilhar a mesma abordagem educacional e trabalhar em conjunto para que, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011:129), consigam “trocar informações fidedignas sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias”.

Para concluir este tema, sobre o qual considero essencial refletir, importa referir que o educador de infância tem um papel fundamental na organização desta modalidade de trabalho, pela sua formação académica especializada e pelos conhecimentos que possui, de forma a proporcionar a melhor resposta educativa às crianças, famílias e instituições.

2.2. O processo de Integração/Inclusão

Ao longo deste relatório os conceitos de integração, inclusão e integração/inclusão vão ser referenciados várias vezes, por isso considero pertinente explicitar os sentidos que lhes atribuo quando os utilizo. Utilizo o conceito de integração para fazer referência ao novo membro que se integra na equipa pedagógica e ao processo que esta situação desencadeia, o conceito de inclusão é utilizado para fazer referência ao processo que ocorre ao nível da equipa que inclui o novo membro e por fim os dois conceitos em conjunto – integração/inclusão – serão utilizados quando as duas partes, a que se integra e a que inclui, estiverem envolvidas no processo.

Importa chamar à atenção que na realidade é impossível dissociar o processo de integração e o processo de inclusão de um novo membro numa equipa pedagógica. Pois estes dois processos são interativos, dinâmicos, evolutivos, complementares e estão articulados, influenciando-se mutuamente.

Habitualmente os conceitos de integração e inclusão são “muitas vezes, usados intercaladamente, como se de sinónimos se tratassem” (Freire, 2008:7), por isso considero pertinente começar este subcapítulo explicitando a diferença e complementaridade que existe entre eles para que assim se tornem mais claros. Segundo Freire (2008:8) “a distinção conceptual (...) urge ser feita para que as mudanças na linguagem (e o uso generalizado da palavra inclusão) sejam

acompanhadas, de facto, de mudanças nas práticas, concepções e valores” (Vislie, 2003).

O conceito de **integração**, segundo Pires (1999:9), remete-nos para a forma “como os actores são incorporados num espaço social comum”. No caso específico que estudei, remete para a incorporação de novos membros em equipas pedagógicas, que representam neste caso os espaços sociais comuns.

Segundo Steinemann (1994:7) “a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Este autor afirma que realizar pedagogicamente a integração significa, seja em que local for, que todos os indivíduos aprendam, trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros” (*idem*). A definição de integração apresentada revela aquilo a que uma equipa pedagógica deve corresponder para que seja possível a integração de um novo membro, deve existir um trabalho cooperado e respeitador entre todos os membros para que se realizem aprendizagens.

No entanto não é simples definir este conceito, pois “contém em si uma profunda discussão, que torna extremamente difícil compactar todos os fatores e domínios que influenciam a definição deste processo, de forma a construir um conceito comumente aceite” (Bolas, 2012:36).

Já o conceito de **inclusão** surge com a Declaração de Salamanca, associado à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo Sailor, Gee & Karasoff (1993); Lipsky & Gartner (1997); Turnbull *et al.* (2002); Sailor (2002) (*in* Mendes, 2006:391) “o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns”. É o conceito que vem substituir o de integração para a análise de situações relacionadas com o grupo de crianças com NEE nas instituições educativas.

Este é um conceito, tal como o conceito de integração, que dá origem a uma “definição pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios” (Freire, 2008:7).

Depois de elucidados os dois conceitos-chave importa interpretar a diferença que existe entre eles. Ora, interpretando a informação que pesquisei, concluo que integração é da responsabilidade do novo membro que chega à equipa pedagógica e inclusão é da responsabilidade de quem recebe, a equipa pedagógica. Assim sendo, há que considerar que na prática estas duas dimensões são inseparáveis e estão profundamente interligadas, numa profunda perspetiva de complementaridade.

Antes de fundamentar o processo de integração de um novo membro na equipa pedagógica, importa referir que a informação bibliográfica que pesquisei refere-se explicitamente ao processo de integração dos “educadores estagiários” (Mesquita-Pires, 2007:148) em contextos de prática supervisionada, tal como se sucedeu comigo.

Quando nos referimos ao processo de integração de um novo membro na equipa pedagógica, é possível afirmar que “a entrada (...) é caracterizada no campo afetivo como uma época marcada pelo medo e pela frustração” (Mesquita-Pires, 2007:149). Os novos membros, geralmente, “sentem medo de não corresponder às expectativas e dão importância ao relacionamento interpessoal que se desenvolve a diferentes níveis (crianças, colegas, educadoras-cooperantes e supervisores) ” (*idem*).

De acordo com a autora existem fatores condicionantes e facilitadores da integração do/a estagiário/a na equipa pedagógica.

Segundo o estudo desenvolvido por Mesquita-Pires (2007: 149) são enunciados alguns fatores que podem condicionar o processo de integração. Quando o/a estagiário/a inicia o estágio pode sentir que as educadoras cooperantes, os professores da prática pedagógica, os contextos organizacionais e os modelos pedagógicos das salas onde são inseridos condicionam o seu processo de integração.

Para ultrapassar estes condicionalismos, as educadoras cooperantes devem “constituir-se como uma mais-valia no processo formativo” (*idem*, 2007:155) e ajudar os/as estagiários/as a “superar algumas fragilidades”, tais como a compreensão dos modelos pedagógicos desenvolvidos na sala, “favorecendo a sua integração na estrutura organizacional” (*idem*, 2007:189) que os recebe, tornando assim um fator condicionante, num fator facilitador. Segundo Mesquita-Pires (2007:155) “as

relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, assentes num relacionamento institucional igualitário – «quase como colegas de trabalho» – favorecem o processo de integração.

As educadoras-cooperantes desempenham um papel fundamental no processo de integração dos/as estagiários/as, nomeadamente no que diz respeito a forma como estes são acolhidos e apoiados dentro da instituição e também no apoio à integração na profissão (cf. Mesquita-Pires, 2007:157).

No mesmo estudo é apresentado um conjunto de fatores que podem facilitar o processo de integração. Dentro deste conjunto “valorizam-se os fatores intrínsecos ao sujeito como meios favoráveis ao desenvolvimento profissional”, sendo que esta valorização “depende da maneira como cada um organiza e integra as suas capacidades de modo a (...) ser possível atuar de maneira mais adequada” (Mesquita-Pires, 2007:153).

Um dos fatores que Mesquita-Pires (2007:153) aponta como determinante na integração profissional é a dimensão pessoal, pois este processo de integração deve resultar numa “descoberta e transformação interna”, em que o novo membro se utiliza a “si próprio como instrumentos de mediação que lhe permite agir de maneira específica em função das experiencias que extrai das situações vividas” (*idem*).

A presença de um colega na mesma instituição também é considerada um fator potencializador do processo de integração, pois entre eles desenvolvem-se “relações de apoio e cumplicidade”, o que contribui para a construção de “um processo formativo mais sólido, potenciado pelo trabalho cooperativo e a interajuda” (Mesquita-Pires, 2007:157).

2.3. Comunidades de prática em contextos de educação de infância

“Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente. (WENGER *et al*, 2002, p.4)”.

Citado por Moser (2010:211)

Este conceito remete-nos, segundo Etienne Wenger (2001), para um conjunto de pessoas que partilha um interesse e que se reúne para produzir conhecimento de modo a criar uma prática em torno desse interesse *in* Santos (2007:41). Este grupo de pessoas partilha reciprocamente algo que fazem e aprendem a melhorar a sua prática através de reflexões regulares em conjunto. Segundo as perspetivas teóricas de Jean Lave e Etienne Wenger, *in* Matos (2005:1) as comunidades de prática são utilizadas “para refletir sobre as aprendizagens emergentes das práticas dos alunos”, formando assim centros de aprendizagem situada.

As comunidades de prática, em que os seus membros se encontravam pessoalmente, existem desde a época de Roma “como corporações de diversos profissionais” (Moser, 2010:211). Até aos dias de hoje estas comunidades multiplicaram-se tendo sido o principal motivo a resolução de problemas ligados a diversas áreas que exigiam a colaboração de mais pessoas para solucioná-los. Estas comunidades começaram a ser estudadas e pesquisadas quando houve a tomada de consciência da importância do conhecimento que era produzido e adquirido dentro delas (cf. *idem*).

Conforme Eckert (1993) *in* Niza, (s.d:1) nas comunidades de prática criam-se relações em torno das atividades, que ganham forma através delas e dos conhecimentos e experiências concretas de cada um. A partilha destas experiências permite a cada membro refletir sobre a sua prática e compreendê-la, com vista à sua melhoria, não esquecendo que tudo isto contribui para a aprendizagem social da comunidade. Por esta razão uma comunidade de prática é um contexto social em que as aprendizagens são realizadas através de trocas que asseguram o progresso

do trabalho e a aprendizagem de cada um. Segundo Canário (1997:84), citando Garvin (1993) “uma organização de aprendizagem é uma organização especializada em criar, adquirir e transferir conhecimento e em modificar a sua ação para refletir os novos conhecimentos e compreensões”.

2.3.1. Características das comunidades de práticas

Para que um grupo de pessoas seja efetivamente uma comunidade de prática é necessário que sejam cumpridas **três condições**, segundo Wenger, McDermott & Snyder (2002), citados por Matos (2005:1) e Moser (2010:214):

1- “O **domínio** é aquilo que ajuda a criar uma base comum e um sentido de desenvolvimento de uma identidade, legitimando a existência da comunidade através da «afirmação dos seus propósitos e valor aos membros dessa comunidade»”.

2- A **comunidade** traduz-se na partilha de informações por parte dos membros de uma determinada comunidade de prática sobre o assunto do seu domínio. Esta comunidade é fortalecida quando os seus membros estão dispostos a aprender mutuamente, gerando assim a aprendizagem social.

3- A **prática** remete-nos para o que os membros das comunidades de prática estão dispostos a estudar e desenvolver conforme o domínio a que se dedicam.

Existem também, segundo Wenger *et al* (2002) (in Leitão 2012:128) **sete princípios** que ajudam a desenvolver uma comunidade de prática:

O **primeiro** princípio trata da existência de um “design de evolução” na comunidade que tem por objetivo ajudá-la a ser flexível a uma aprendizagem ao longo da vida.

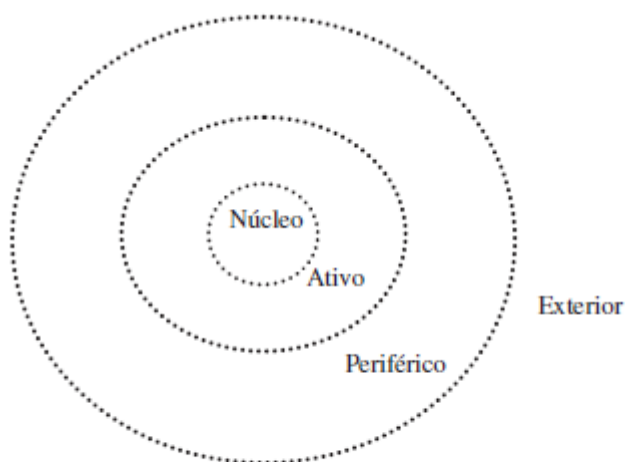
O **segundo** princípio traduz-se na abertura do diálogo entre perspetivas internas e externas, no entanto só os membros da comunidade reconhecem realmente a sua dinâmica interna. Este é um princípio com alguma importância pois através do seu desenvolvimento pode trazer-se à comunidade conhecimento externo para que seja refletido e aprendido por todos.

Em **terceiro** lugar na lista dos sete princípios é referido o que para mim e para o desenvolvimento do meu projeto de investigação tem maior importância – a

existência de diferentes níveis de participação. A integração de um novo membro numa comunidade de prática dá-se da periferia para o centro, do grau em que existe menor participação para o grau em que existe maior participação.

Nas comunidades de prática existem diferentes graus de participação, pois os seus membros participam nelas por diferentes razões. Existem os membros do “ «núcleo duro» que assumem alguma função de coordenação e participam intensamente na comunidade, membros ativos com um grau de participação menor, membros periféricos que não se sentem parte integrante da comunidade e apenas participam esporadicamente, e ainda pessoas exteriores que, não sendo membros da comunidade, se interessam por ela e pelas suas atividades” (Leitão, 2012:128). O esquema apresentado em seguida apresenta os graus de participação expostos.

Figura 1 – Graus de participação na comunidade de prática (adaptado de Wenger e tal, 2002)



Graus de participação na comunidade de prática. Adaptado de Wenger et al. (2002).

Para que seja possível a intervenção de todos os membros de uma comunidade de prática, independentemente do grau de participação, é necessário que as fronteiras entre estes diferentes níveis não sejam rígidas, tal como a comunidade em si.

O **quarto** princípio apresentado diz respeito ao desenvolvimento de espaços públicos e privados na comunidade. A comunidade vive essencialmente das relações interpessoais que se criam entre os seus membros e por esta razão torna-se necessário criar espaços públicos abertos a todos os membros, mas também espaços privados para momentos de trabalho a pares.

Em **quinto** lugar é apresentado o princípio focar o valor, que segundo Wenger reside nas pequenas interações informais de cada dia entre membros da comunidade.

O **sexto** princípio está relacionado com a familiaridade e entusiasmo que são criados nos seios das comunidades de prática. Conforme Leitão (2012:130) afirma combinar estes dois elementos quebra a rotina e promove a construção de uma comunidade viva.

Por fim, o **sétimo** e último princípio que ajuda a desenvolver uma comunidade de prática relaciona-se com a criação de um ritmo para a comunidade. Uma comunidade de prática não vive de encontros ocasionais, mas sim de um compromisso de interação regular com o objetivo de construir conhecimentos a partir da partilha de todos (cf. Moser, 2010:214).

2.3.2. Comunidades de prática no contexto educativo

Dado o que já foi apresentado torna-se pertinente relacionar as comunidades de prática com o contexto educativo, pois em educação, e mais precisamente na educação de infância, muito do trabalho é desenvolvido em equipa e possivelmente poderá realizar-se em comunidades de prática.

Uma comunidade de prática não existe se não existir também um trabalho de equipa entre os membros que dela fazem parte, pois neste tipo de trabalho “cada um contribui com os seus conhecimentos, a sua competência, a sua técnica e também com a sua pessoa” (Gabriel, s.d:1). Por este motivo tudo me leva a crer que faz todo o sentido relacionar as comunidades de prática com o trabalho de equipa em contextos de educação de infância, embora “uma comunidade de prática [seja] diferente de uma equipa porque é definida por um tópico de interesse, não por uma tarefa que tem de realizar” (Santos, 2007:41).

O trabalho de equipa caracteriza-se pela união de esforços coletivos para a realização de trabalhos ou para alcançar um objetivo claro e pretendido por todos os membros da equipa (cf. Gabriel, s.d:1).

Segundo Hohmann & Weikart (2011:132) “os membros da equipa ensinam e aprendem uns com os outros e partilham aquilo que estão a aprender sobre as

crianças e sobre as estratégias curriculares”. Através desta constatação é possível afirmar que em educação de infância o trabalho que é produzido em equipa é também ele desenvolvido em comunidade de prática, “tal como Renis Likert (1967, p.57) descobriu nos seus estudos sobre equipas, «As competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante» ” (*idem*).

Começo por esclarecer como são constituídas as equipas em contexto de educação de infância. Existem pelo menos dois tipos de equipas nestes contextos, das quais fazem parte os educadores de infância: as equipas educativas, das quais fazem parte todos os educadores de infância da instituição e as equipas pedagógicas, das quais fazem parte o educador de infância e pelo menos um(a) assistente operacional. As duas equipas desenvolvem o seu trabalho no sentido de responder às necessidades do seu público-alvo (crianças), das famílias e às normas das instituições.

É facto que deve fazer parte da prática dos educadores de infância uma grande componente reflexiva do seu trabalho, que segundo a teoria deve ser feita também entre colegas de equipa. Segundo Hohmann & Weikart (2011:129):

“Os membros da equipa esforçam-se para aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam”.

Leitão (2012:123) aponta “a prática reflexiva como uma ferramenta essencial numa comunidade de prática”, querendo com isto dizer que numa comunidade “dever-se-á ter em conta o incremento ou desenvolvimento de determinadas destrezas ou capacidades” dentro do grupo através deste processo de reflexão.

Uma comunidade de prática é formada por um conjunto de pessoas que partilham, discutem e refletem sobre as suas experiências, relacionadas com um determinado tópico de interesse definido entre todos, com o objetivo de produzir conhecimento de

forma a otimizá-lo. Este é um assunto que me interessa particularmente, pois tudo me leva a crer que é um bom caminho a seguir para evoluir em termos profissionais, caso sejam seguidos todos os seus pressupostos.

Em suma, considero que o conceito de comunidades de prática revela a importância da criação de relações profissionais e pessoais entre membros da mesma equipa. Assim torna-se possível produzir conhecimento, com o objetivo de melhorar as suas práticas enquanto profissionais da educação, através de uma aprendizagem conjunta, situada e refletida.

3. Metodologia

No presente capítulo fundamento o paradigma e a metodologia de investigação escolhidos e explico os processos investigativos que orientaram o meu trabalho.

Para desenvolver um trabalho de investigação em educação é fundamental que se faça o enquadramento metodológico da investigação, que decorre quer do posicionamento teórico-epistemológico do investigador, quer das questões que orientam o estudo.

3.1. Paradigma interpretativo e metodologia qualitativa

Bogdan & Biklen (1994:52) definem o conceito de paradigma como sendo “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. No paradigma qualitativo a investigação aglomera numerosos contextos e reúne diversas estratégias, diferencia-se pelos dados que recolhe “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), para além disso as questões a investigar estabelecem-se com “o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (*idem*).

O paradigma interpretativo, ou como referem Walsh, Tobin, & Graue (2002), “a investigação interpretativa” é uma abordagem qualitativa usada na investigação em educação. A par desta, encontra-se a metodologia qualitativa, ou como refere Bogdan & Biklen (1994), a “investigação qualitativa”, que também permite estudar questões relacionadas com a educação. Dito isto, faz todo o sentido explicitar os pressupostos inerentes a estas abordagens no presente trabalho de investigação.

Começo por expor as características associadas ao paradigma interpretativo, que segundo Jacob é orientado em contextos naturais, em que é dada importância à compreensão das ideias dos participantes e às questões ou processos que surgem no âmbito do trabalho realizado (Jacob, 1988, cit. por Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1038). Foram ainda acrescentadas por Spindlers mais duas características que remetem para observações contextualizadas, prolongadas e repetitivas (Spindlers, 1982, cit. por Walsh, Tobin, & Graue, 2002).

Importa referir outro aspeto que diz respeito a este paradigma e que está relacionado com a influência do investigador no comportamento dos sujeitos estudados. Conforme

afirmam Walsh, Tobin, & Graue, (2002:1056), é extremamente importante o “investigador não influenciar de forma alguma o comportamento dos sujeitos estudados”. Durante toda a minha investigação este foi um dos aspetos a que dei maior importância, pois apesar de ter uma postura observante-participativa não quis influenciar o comportamento dos intervenientes – equipas pedagógicas, crianças e famílias - sabendo à partida que só a minha presença já iria alterar parte do contexto natural.

Uma vantagem deste paradigma reside na acessibilidade dos estudos que se desenvolvem com base nos pressupostos, enunciados, não só pela particularidade da linguagem ser dirigida não apenas a especialistas, “mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1040).

Apresentado o paradigma interpretativo, importa compreender, também, o que é e como se caracteriza a metodologia qualitativa.

Esta metodologia caracteriza-se com base nos seguintes aspetos, segundo Bogdan & Biklen (1994:47-50):

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva”;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
5. “O significado é a importância vital na abordagem qualitativa”.

No conjunto das abordagens qualitativas esta metodologia de investigação é considerada, “vantajosa e estimulante” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1037) para a investigação em educação de infância, pois os dados recolhidos possuem muitos pormenores descritivos, nomeadamente sobre pessoas, locais e conversas, que ajudam à sua interpretação.

Em suma, a investigação qualitativa estuda experiências educativas de indivíduos de qualquer faixa etária e os materiais que contribuem para essas experiências, e por isso é a que mais se adequa ao trabalho de investigação que proponho desenvolver.

3.2. Metodologia Investigação-ação

“A investigação-ação não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas”.

(Bell, 1997:22)

A investigação a que se reporta este relatório fundamentar-se-á, do ponto de vista metodológico, na Investigação-ação, por isso importa compreender no que esta consiste.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994:292), a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Através desta afirmação é possível discernir a razão pela qual foi a metodologia de investigação eleita para desenvolver o presente estudo. Ora, se a minha investigação decorreu nos contextos de estágio de educação de infância, presentes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e visa a otimização de uma situação bastante recorrente da prática nestes contextos, tudo me leva a crer que é determinante que eu, como estagiária, mantenha um papel ativo como “investigadora da investigação-ação” (*idem*:296) para que tente promover uma mudança no processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas, objetivo que defini na minha questão de investigação – *Como melhorar o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância?*

Esta metodologia é caracterizada por alguns aspetos muito particulares que ajudam a sua compreensão global. Vejam-se os aspetos que considerei mais pertinentes para o desenvolvimento do meu estudo (Monteiro, 1998:15):

- “Desenvolve-se em colaboração com grupos inseridos no seu contexto e não com indivíduos socialmente isolados”; Na minha situação concreta, existiu a colaboração com duas equipas pedagógicas diferentes, de duas instituições de educação de infância de Setúbal. A primeira era constituída por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais e a segunda constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

- “A definição da problemática específica e dos objetivos de pesquisa não se faz a partir de teorias e hipóteses prévias (...), mas em função de uma situação ou prática social concreta”; como referido na introdução, onde exploro sucintamente a escolha da temática, é possível reconhecer que o meu problema foi identificado a partir de uma situação concreta, vivenciada em contexto de creche.
- “O objeto da investigação-ação é uma situação social situada num conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto”; ora, se o meu objeto de investigação-ação é o processo de integração/inclusão de um novo membro em equipas pedagógicas, é óbvio que este não se pode analisar independentemente de tudo o que envolve.
- “O investigador abandona (...) o papel de observador, em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com outros parceiros”; esta situação reflete o cenário real do que aconteceu inicialmente nos meus contextos de estágio/investigação. A minha postura inicial enquanto observadora do contexto foi-se diluindo ao longo dos dias que iam passando em detrimento da evolução da participação e da proximidade que ia criando com os intervenientes.
- “A investigação-ação surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo”; este foi o ciclo que tencionei reproduzir com a minha investigação-ação – investigar, intervir e formar-me.

Depois de apresentados e justificados os aspetos que caracterizam a metodologia deste projeto de investigação é importante referir que esta tem como objetivos principais aqueles que foram enunciados quer por Ebbutt (1985), “compreender, melhorar e reformar práticas”, quer por Cohen & Manion (1994), intervir “em pequena escala no funcionamento de entidades reais e analisar detalhadamente os efeitos dessa intervenção” (*in* Coutinho *et al.*, 2009:363).

Em suma, segundo Coutinho *et al.* (2009:362), fundamentada em Kemmis (1988), Skeritt (1992), Cohen & Manion (1994), Denscombe (1999) Eliot (1991) e Cortesão (1998), a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia participativa, colaborativa, prática, interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa. O investigador que se propõe utilizar esta metodologia, deve ser capaz de planear, atuar, observar e refletir,

com o objetivo de melhorar o conhecimento prático de determinada situação, no contexto em concreto onde desenvolve o seu estudo.

3.3. Procedimentos de recolha de informação

Para recolher e analisar informações em investigação qualitativa, é necessário escolher alguns instrumentos ou técnicas de recolha e tratamento de informação (cf. Máximo-Esteves, 2008:86), tendo sempre em conta as questões enunciadas.

Segundo Walsh, Tobin, & Graue, (2002:1055), o “investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental”. Muito resumidamente, a observação permite obter informações concretas num determinado contexto, a entrevista dá a possibilidade de recolher intencionalmente a informação e a análise documental consiste na análise de vários registos escritos (cf. *idem*).

Assim, na minha investigação, utilizei os instrumentos e técnicas de recolha de informação acima mencionados, acrescentando as notas de campo, as conversas informais, os inquéritos por questionário e a análise de conteúdo categorial.

Enunciarei agora a forma como utilizei os instrumentos e técnicas referidas anteriormente, no momento de recolha de informações para a investigação.

Observação participante e notas de campo

Partindo do princípio que fui uma estagiária observadora e participante nos meus contextos de estágio, não posso descurar as informações que recolhi através da observação crítica orientada pela questão de partida que decorre do problema identificado.

É verdade que o olhar crítico nem sempre esteve presente no meu primeiro momento de estágio, embora a situação que despoletou o meu interesse sobre a temática que me propus estudar tenha acontecido neste contexto. Refletindo sobre esse momento, sinto que o meu olhar era disperso e que estava mais dirigido para o novo mundo que me havia sido apresentado - a creche - e que por isso, em determinadas ocasiões, era absorvida pelo encantamento que as crianças me proporcionavam e por todas as aprendizagens que me eram transmitidas pela educadora cooperante e restante equipa pedagógica, dispersando assim o meu olhar.

Através das leituras que fui realizando e que me permitiram alargar o leque de conhecimentos acerca do que é a observação, consigo compreender que este instrumento é realmente uma “fonte útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2006:91). Eu fui o único sujeito que pôde observar diretamente no contexto determinadas situações, das quais retirei as minhas próprias ilações. Estes factos permitiram-me treinar o meu olhar para atingir melhores resultados no segundo momento de estágio, no que diz respeito à recolha de informação pertinente para o estudo.

No meu entender, a observação e o registo das notas de campo são dois dispositivos de recolha de informação que não se podem dissociar. O que são afinal as notas de campo?

Segundo Bogdan & Biklen (1994:150) “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, seguindo o meu pensamento são o registo do que observo.

Máximo-Esteves (2008:88), defende que as notas de campo “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...) e ainda material reflexivo (...) que emerge[m] no decorrer da observação” (*idem*). Através da afirmação apresentada, torna-se simples perceber a ideia de não se poder dissociar a observação das notas de campo quando se é observador participante. Como seres humanos não temos a capacidade de reter toda a informação que ouvimos, vemos, experienciamos e pensamos no decorrer de um dia, por isso torna-se imprescindível tomarmos notas desses acontecimentos.

O trabalho de recolha que desenvolvi baseia-se neste processo de observação, registo e reflexão sobre os acontecimentos. Segundo Bogdan e Biklen (1994:165) “de modo a realizar um bom estudo, [o investigador] deve ser autorreflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolvem”. Muitas vezes foi um trabalho que não desenvolvi no momento exato do acontecimento, mas sim num momento de reflexão diária, em que fazia uma retrospeção do que aconteceu de mais relevante para a minha investigação.

Dito isto, a observação tornou-se para mim numa das principais técnicas de recolha de informação, assim como as notas de campo.

Análise documental

A análise documental ou “pesquisa arquivista”, como refere Afonso (2006:88), é uma estratégia que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

Quando esta estratégia é utilizada, é preciso termos em conta determinados aspetos, tais como a origem dos documentos que vamos analisar: documentos oficiais, documentos públicos ou documentos privados. Há que ter um grande cuidado e fazer uma seleção criteriosa quando encontramos uma obra ou um artigo que nos parece contribuir para enriquecer a nossa investigação.

Para o presente relatório analisei o Projeto Educativo do Centro Comunitário do Bocage (LATI), o Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa do Bocage (2012/2015) e o Projeto Curricular de Grupo da Sala Azul (2012/2013). Consultei os dois primeiros documentos para caracterizar de uma forma clara e objetiva cada uma das instituições e o último para caracterizar, essencialmente, o grupo de crianças e o funcionamento da Sala Azul.

Entrevista

Em traços gerais, uma entrevista caracteriza-se por uma conversa intencional, entre dois sujeitos, dirigida por um dos sujeitos, com objetivo de adquirir informações sobre o outro (cf. Bogdan & Biklen, 1994:134). No meu caso concreto foi uma estratégia que me permitiu recolher informação referente ao processo de integração/inclusão de uma nova estagiária na equipa pedagógica do contexto em que decorreu o meu segundo momento de estágio, mais concretamente no Jardim-de-Infância dos Arcos, no dia 8 de maio de 2013.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:*idem*), em investigação qualitativa as entrevistas podem ser mobilizadas de dois modos: como estratégia dominante para a recolha de informações, ou utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Foi segundo a linha de pensamento do segundo modelo apresentado pelos autores, que realizei a minha entrevista. Esta escolha justificou-se, pois esta estratégia foi utilizada pontualmente durante a investigação, como referido no primeiro parágrafo, em conjunto com outras técnicas.

Reflexões cooperadas

Durante os momentos de estágio é desejável que existam, entre estagiária e educadora cooperante, diversos momentos de reflexão conjunta, formais e informais. No meu caso, esses momentos aconteceram e tiveram um papel preponderante na recolha de informação para a investigação, pois foram momentos que permitiram uma conversa intencional com a educadora em que eu, enquanto participante investigadora, conseguir o espaço necessário para obter informações que completassem as minhas observações (cf. Máximo-Esteves, 2008:93).

Inquérito por questionário

No decorrer da investigação participaram algumas pessoas que encontrei nos contextos de estágio, nomeadamente as equipas pedagógicas. Através da análise da informação recolhida por meio de inquéritos por questionário identifiquei e compreendi as suas conceções sobre o processo de integração/inclusão de um novo membro em equipas pedagógicas, e até a forma como se integraram em equipas ao longo das suas trajetórias profissionais.

Segundo Ferreira & Carmo (1998:123), um inquérito é um processo rigoroso pelo qual se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática. Quando é proposto criar um inquérito, é necessário reter dois aspetos com grande relevância: o grau de diretividade das questões e a presença ou ausência do investigador (*idem*:124). Numa fase exploratória do tema, devemos fazer um questionário com questões abertas e pouco estruturado, para que depois seja possível complexificá-lo.

O inquérito por questionário que apliquei aos intervenientes no presente estudo tem duas versões: a versão I para as educadoras de infância e a versão II para as assistentes operacionais. A primeira versão conta com sete questões abertas e a segunda com cinco questões, também abertas.

Optei por elaborar duas versões do inquérito¹ porque algumas das questões que enunciei para as educadoras de infância não faziam sentido serem respondidas pelas assistentes operacionais, embora existam questões comuns às duas versões.

¹ Os guiões dos inquéritos por questionário encontram-se no ANEXO A

Os inquéritos foram entregues às inquiridas no mês de Junho de 2013, mês em que me dirigi às instituições e pedi a colaboração dos membros das equipas pedagógicas. Posteriormente os inquéritos foram-me devolvidos por correio eletrónico.

Optei por utilizar este instrumento de recolha de informação pela restrição de tempo a que estive exposta até à conclusão do presente relatório.

O grupo das inquiridas é constituído por duas educadoras de infância e três assistentes operacionais. Por uma questão de salvaguarda das identidades das inquiridas não irei identificá-las através dos seus nomes, mas sim através das letras A, B, C, D e E.

O quadro 1 apresenta a caracterização das inquiridas²:

	Idade	Anos de profissão	Anos na instituição cooperante	Anos de equipa pedagógica
Educadora de Infância A	36	13	13	1
Assistente Operacional B	-	-	-	1
Assistente Operacional C	-	-	-	1
Educadora de Infância D	48	29	4	4
Assistente Operacional E	63	34	12	4

Quadro 1 - Dados das inquiridas

Importa saber que a Educadora de Infância A forma equipa pedagógica com a Assistente Operacional B e C e que a Educadora de Infância D forma equipa pedagógica com a Assistente Operacional E.

Para uma melhor leitura e análise dos inquéritos por questionário criei uma grelha de análise de conteúdo categorial³ composta por categorias e subcategorias.

3.4. Procedimentos de tratamento e análise de informação

Ao longo da investigação é inúmera a informação que os investigadores recolhem sobre a temática que estão a estudar e para que seja possível incorporá-la de forma consciente e pertinente no trabalho, é importante que exista uma análise cuidada e uma melhor compreensão da mesma por parte do investigador. Para que este processo se concretize é necessário que sejam definidos procedimentos de tratamento e análise de informação.

² Apesar das solicitações frequentes feitas às assistentes operacionais B e C não recebi atempadamente a informação necessária à sua caracterização, de forma a poder inseri-la no relatório.

³ A grelha de análise de conteúdo categorial encontra-se no ANEXO B

Na presente investigação, o procedimento de tratamento de informação que teve um papel preponderante foi a interpretação, já que é esse um dos objetivos dos investigadores qualitativos em educação, interpretar. Segundo Bogdan & Biklen (1994:51), fundamentados em Psathas (1973) estes investigadores “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber «aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem» ”.

Quando o investigador procede às primeiras interpretações, estas permitem ir construindo pistas para responder às questões de partida. É através deste procedimento que o investigador vai construindo o seu conhecimento de forma gradual, ao mesmo tempo que vai aprimorando o processo de recolha de informação.

A interpretação é um procedimento útil, embora complexo como refere Máximo-Esteves (2008:103), e ambíguo, moroso e reflexivo como refere Afonso (2006:118), que dá origem a três outros processos mais específicos: “a condensação, a categorização e a estruturação narrativa” (Máximo-Esteves, 2008:104-105).

Este procedimento requer do investigador uma capacidade imaginária, quer mental, quer do discurso, “sustentada no rigor (Bertaux, 1997) e no pensamento reflexivo (Erickson, 1986; LeCompte e Schensul, 1999)” (*in* Máximo-Esteves, 2008:105).

No que diz respeito ao tratamento e análise da informação recolhida através dos inquéritos por questionário, adoptei a análise de conteúdo de natureza qualitativa, categorial. Segundo Bardin (1991:107) “numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é (...) necessária na análise das questões abertas do questionário”.

A análise de conteúdo, técnica de tratamento de informação, é definida por “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1991:7). Tem como objeto de estudo a linguagem, permitindo ao investigador inferir “sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise” (idem:104), tendo como finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características inventariadas e sistematizadas”.

É um tipo de análise qualitativa que *possui duas funções, uma “função heurística” e uma “função de «administração de provas» ”*. Na análise que fiz dos inquéritos que utilizei na

minha investigação, a função presente foi a “heurística”, pois esta enriqueceu a tentativa exploratória e aumentou a propensão à descoberta da interpretação dos inquéritos (cf. Silva e Madureira, 1986:25).

A análise de conteúdo temática permite ao investigador interpretar por tema os significados da informação de que dispõe, tratando-se assim de uma “análise de «significados» ” conforme refere Silva e Madureira (1986:29).

Para proceder à análise da informação, foi constituído um “corpus” (Bardin, 1991:109), a partir das respostas aos inquéritos por questionário. Construí um conjunto de categorias *a posteriori*, isto é, depois de ter em posse todo o *corpus* e de ter feito uma leitura de todas as respostas. No entanto, segundo Bardin (1991:111) “um sistema de categorias” pode ser elaborado também *a priori*, ou combinando os dois processos.

3.5. Contextos - A Sala das Estrelinhas e a Sala Azul

Os contextos naturais da minha investigação foram a creche e o jardim-de-infância onde realizei os dois estágios, incluídos no plano de estudos do presente mestrado, foram. Considero, por isso, pertinente redigir uma breve caracterização não só das instituições, bem como das próprias salas.

Sala das Estrelinhas⁴

O meu estágio em creche decorreu na Liga dos Amigos da Terceira Idade (L.A.T.I.), fundada em 1979, com sede em Setúbal e com estatuto de Instituição de Solidariedade Social e de Utilidade Pública. É uma das mais modernas Instituições do nosso país que presta apoio prioritariamente aos mais carenciados e desenvolve a sua atividade na Área de Ação Social.

Tem como missão auxiliar indivíduos, famílias ou grupos a alcançar ou voltar a adquirir a capacidade de funcionarem socialmente. Nesta instituição pratica-se uma metodologia que tem como princípio guia o trabalho em parceria, o envolvimento comunitário e uma abordagem sistémica e pluridisciplinar. É uma instituição que visa oferecer aos seus utentes um serviço que responda aos seus anseios e necessidades.

⁴ Cf. Dossier Pedagógico de Creche – Ponto II e IV, páginas 8 e 11.

A L.A.T.I. está situada na freguesia de São Sebastião, onde reside uma população, que tem, em regra, fracos recursos económicos. Nesse sentido esta Instituição tem como primeiro objetivo dar respostas adequadas às necessidades da comunidade envolvente, através das diversas valências que dispõe.

A sala das Estrelinhas é uma sala acolhedora, com boa luminosidade natural e um clima envolvente. Está organizada como um todo, embora haja cantinhos definidos. Existe o cantinho do faz de conta/jogo simbólico, o cantinho da leitura e jogos sossegados, o cantinho dos livros, o cantinho das construções e artes ligadas à expressão plástica e ainda o cantinho da higiene (fraldário e casa de banho). Não menos importante é o espaço do tapete, onde decorre parte significativa da rotina.

A educadora de infância cooperante que acompanhei põe em prática no seu dia-a-dia com as crianças a abordagem High-Scope com adaptações à realidade da sala e da creche.

O grupo de crianças da sala das Estrelinhas é um grupo bastante simpático e desafiante. É um grupo vertical constituído por quinze crianças que pertencem a uma classe social média-baixa, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, sendo dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Relativamente às características das crianças, este é um grupo calmo, curioso, interessado e atento às novidades que se encontra num estágio de desenvolvimento adequado à sua faixa etária. A maioria gosta de ouvir histórias, cantar, dançar e principalmente de brincar ao faz-de-conta. Neste grupo de crianças não se detetaram crianças com necessidades educativas especiais.

De um modo geral, a nível linguístico, nota-se alguma diferença entre as crianças mais novas e as mais velhas. As crianças mais novas têm um repertório de palavras menor e têm mais dificuldade em transmitir verbalmente a sua mensagem, embora estabeleçam conversas com os amigos e adultos. As crianças mais velhas já dominam um vasto repertório de palavras que lhes permite estabelecer conversas mais longas com os amiguinhos e adultos.

Relativamente à expressão físico-motora ou motricidade grossa, este é um grupo muito ativo que necessita de um espaço amplo e de momentos livres de

brincadeira. Todas as crianças sabem andar, correr, saltar, trepar, subir e descer escadas e dançar sem dificuldades.

A motricidade fina está a ser trabalhada com a finalidade das crianças conseguirem controlar o movimento preciso, como o de segurar em pinça ou o de folhear.

No que diz respeito à autonomia, todas as crianças são capazes de desempenhar pequenas tarefas, sabem utilizar os talheres nas refeições, a maioria adormece sozinha e apenas três crianças ainda não conseguem ter o controlo dos esfíncteres. Os restantes conseguem controlar durante o dia com o apoio dos adultos, mas durante a sesta apenas três não usam fralda.

A nível de interação e socialização com os seus pares e adultos a maioria das crianças mostra-se bastante à vontade neste campo, no entanto existem algumas crianças que criam alguma resistência à interação com membros novos ao habitual contexto de sala.

Para concluir, a rotina na sala das Estrelinha é uma rotina organizada e consistente, que permite à criança fazer as suas próprias escolhas, tomar decisões e resolver problemas. No entanto é suficientemente flexível para dar resposta às necessidades de cada criança, visando sempre a sua segurança e os seus interesses.

Sala Azul⁵

O meu estágio em jardim-de-infância decorreu na Escola Básica do 1º ciclo/Jardim-de-Infância dos Arcos. Esta Escola e Jardim-de-Infância pertencem ao Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa do Bocage e ficam situados na freguesia de S. Julião na cidade de Setúbal, próxima do centro histórico, numa zona de urbanização recente. Mais especificamente, o jardim-de-infância é composto por duas salas, verde e azul, pelas quais são responsáveis duas educadoras de infância, cada uma conta com o apoio de uma assistente operacional. Estas duas salas encontram-se completamente separadas no espaço escolar. Existe ainda uma sala perto da Sala Azul (sala 2) onde decorrem as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF).

⁵ Cf. Proposta de sequência pedagógica de atividades em Jardim-de-Infância – Ponto 1, página 7.

A Sala Azul do Jardim-de-Infância dos Arcos tem como responsável uma educadora de infância, que forma equipa com uma assistente operacional. A prática da educadora de infância parte de um currículo eclético, centrado no conhecimento, saberes e interesses das crianças, no contexto (escola, equipa, famílias) e em alguns princípios de intervenção pedagógica. Desta forma a educadora de infância dá importância à conceção dos espaços e materiais, rotinas estáveis, atenção aos aspetos emocionais das crianças, atenção individualizada a cada criança e ainda o equilíbrio entre a iniciativa da criança e as propostas do educador. A educadora privilegia a cooperação entre as crianças do grupo, promovendo a autonomia de cada uma.

É uma sala de forma quadrangular com boa iluminação natural. Tendo em conta o número de áreas desejável para uma sala e o espaço necessário para desenvolver as atividades decorrentes da exploração de cada uma das áreas é considerada uma sala pequena. No entanto, a educadora tem a preocupação de tornar esta sala flexível, funcional, apelativa e adequada ao desenvolvimento das atividades diárias.

A divisão das áreas da sala foi feita tendo em conta o espaço e materiais disponíveis, os interesses das crianças e a possibilidade de se desenvolverem, varias atividades em simultâneo. Importa salientar que a sala se encontra dividida em nove áreas fundamentais e que a minha sequência pedagógica de atividades foi pensada para uma área específica – Área das experiências, dado o contexto.

O grupo de crianças da Sala Azul é composto por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Três destas crianças transitaram do ano letivo anterior, e as restantes dezassete integraram pela primeira vez este Jardim-de-Infância. É um grupo heterogéneo sob o ponto de vista etário, visto que as suas idades estão compreendidas entre os cinco e os seis anos. Todas estas crianças provêm de famílias com um nível socioeconómico médio e vivem em famílias ditas regulares, com os pais e irmãos.

No que diz respeito às características das crianças, depois de ter observado durante 11 semanas o grupo, sou levada a crer que este é um grupo agitado, com algumas dificuldades na contenção física e verbal, como também afirma a educadora de infância cooperante. No entanto as crianças mostram-se curiosas, interessadas e atentas às novidades e às atividades propostas pelos adultos,

demonstrando um vasto leque de competências já desenvolvidas. Pelo que pude aferir é um grupo que se encontra num estágio de desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Neste grupo, como já foi referido, está integrada uma criança com necessidades educativas especiais que é acompanhada por uma educadora de infância de ensino especial três vezes por semana, durante uma hora e meia.

3.6. Dispositivos e procedimentos de intervenção

Na Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto os docentes responsáveis pediram-nos que observássemos o primeiro contexto de estágio para que pudéssemos encontrar uma possível situação problema, que nos conduziria à temática do nosso projeto de investigação-ação.

Comecei desde início a observar todas as situações que ocorriam ao longo dos dias e a tentar definir alguma questão que pudesse ser o ponto de partida para desenvolver uma estratégia de investigação-ação. Este processo revelou-se um pouco demorado devido a todos as condicionantes implícitas no início de um estágio em contexto de creche e por isso a minha intervenção revelou-se limitada devido aos constrangimentos temporais inerentes, bem como à operacionalização do programa da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto que foi a génese deste projeto de investigação-ação.

A formulação da questão de investigação-ação e a definição do objeto de estudo só aconteceram perto do final do estágio, o que limitou a intervenção que poderia ter sido desenvolvida.

No entanto, considero que este primeiro estágio teve um papel preponderante na elaboração deste projeto de investigação-ação, pois proporcionou-me a primeira vivência de integração numa equipa já formada e fez emergir um conjunto de questões relativamente a este processo, que foram essenciais para desenvolver a investigação.

No segundo contexto, partilhei com a equipa pedagógica a minha questão de investigação-ação e tive oportunidade de refletir com a educadora de infância o

meu processo de integração, o processo de integração/inclusão da estagiária e identificar estratégias para otimizar este processo.

Embora não tenha existido efetivamente um trabalho de equipa entre mim, a educadora de infância e a assistente operacional da Sala Azul no processo de inclusão da nova estagiária, tive a intenção e oportunidade de a apoiar e facilitar este processo. Para isso resolvi, de forma proactiva, elaborar algumas estratégias que pudessem otimizar o processo, que apresento no capítulo 4.

Para melhor compreender o processo de integração/inclusão da estagiária na equipa pedagógica da qual eu já fazia parte, considerei pertinente realizar uma entrevista⁶ à estagiária com a finalidade de compreender como tinha decorrido o seu processo de integração/inclusão na equipa, com tudo o que isso representa, da qual apresentarei a leitura no capítulo 4.

⁶ O guião da entrevista encontra-se no ANEXO C

4. Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção

Dada a minha questão de investigação-ação *como melhorar o processo de integração de um novo membro na equipa pedagógica em contextos de educação de infância*, apesar de limitada pelo fator temporal, tive oportunidade de intervir e contribuir para a mudança nos contextos. Assumi o papel de novo membro nas equipas pedagógicas, confrontando-as com a necessidade de me incluírem e de refletirem sobre esse processo. No segundo contexto assumi uma intervenção mais ativa, visto que eu própria pude participar no processo de inclusão de uma estagiária, pois já me considerava membro integrante da equipa pedagógica. Nos contextos educativos em que estive presente esforcei-me para compreender como é que os membros das equipas pedagógicas vivenciavam o processo de integração/inclusão, interpretando o meu próprio processo de integração nas equipas, realizando um inquérito aos membros das equipas e também entrevistando a estagiária que integrou a equipa pedagógica do segundo estágio.

Neste capítulo, em último lugar, irei apresentar algumas estratégias que podem ser implementadas futuramente, aquando de uma nova integração/inclusão de um membro numa equipa pedagógica e responder à questão de investigação-ação.

4.1. O meu processo de integração nas equipas pedagógicas

Durante os períodos de estágio que realizei assumi-me como estagiária-investigadora. Refletir sobre esta minha posição pareceu-me indispensável e por isso foi um dos contributos marcantes, que me ajudou a evoluir enquanto investigadora e futura profissional.

Quando iniciei os estágios ia com algum receio em relação ao que ia encontrar e constatei que “o período de estágio é (...) um momento dilemático onde os desafios e as tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo os educadores estagiários a situações de elevada fragilidade”, como sugere Mesquita-Pires (2007:148). Questionava-me “Será que a educadora de infância vai colaborar comigo?”, “Será que a equipa é uma boa equipa?”, “Será que as crianças vão gostar de mim? E os pais?”...questões que foram sendo respondidas nos primeiros dias, em ambos os estágios.

A educadora de infância da sala das Estrelinhas mostrou-se desde cedo disponível para me apoiar durante o tempo em que ia permanecer na sala, a equipa começou

a reorganizar-se para me permitir ter espaço de ação na rotina. Ora, a educadora de infância “constitui[u]-se como uma mais-valia no [meu] processo formativo” (Mesquita-Pires, 2007:155) e ajudou-me a “superar algumas fragilidades”, tais como a compreensão dos modelos pedagógicos desenvolvidos na sala, “favorecendo a [minha] integração na estrutura organizacional” que me recebeu (*idem*, 2007:189).

E as crianças? Fui-as conquistando gradualmente. Com algumas foi simples criar uma relação desde início, principalmente com aquelas mais desinibidas em relação a pessoas estranhas, mas já com outras a relação inicial não foi assim tão pacífica. Parte delas manifestava alguma resistência às minhas intervenções em determinados momentos da rotina. No entanto, não baixei os braços e durante este período de estágio investi no desenvolvimento de uma maior proximidade com as crianças que mais resistência revelavam.

Como pude referir no quadro teórico de referência deste relatório os novos membros, geralmente, “sentem medo de não corresponder às expectativas e dão importância ao relacionamento interpessoal que se desenvolve a diferentes níveis (crianças, colegas, educadoras-cooperantes e supervisores)” (Mesquita-Pires 2007:149).

As famílias foram talvez o grupo que menos consegui alcançar com a minha intervenção, penso que devido ao pouco tempo que estava presente na sala e também à complexidade inerente ao trabalho realizado com as famílias em contextos de educação de infância, embora tenha acompanhado vários momentos de acolhimento e até alguns momentos de despedida.

No segundo período de estágio a educadora revelou uma postura recetiva para comigo, pôs-me à vontade e deu-me algumas informações sobre o seu método de trabalho, o grupo de crianças e a equipa pedagógica. Conforme Mesquita-Pires a forma como fui acolhida e apoiada dentro da instituição, mostra o papel fundamental que esta educadora de infância desempenhou. (cf. Mesquita-Pires, 2007:157).

Este foi um período mais pacífico no que diz respeito à relação que fui criando com as crianças, apesar de terem existido momentos em que desafiaram a minha autoridade e com as famílias.

Posto isto, considere relevante refletir sobre as relações que se estabelecem entre os membros da equipa pedagógica, entre equipa pedagógica e crianças, não esquecendo parte fundamental deste contexto, as famílias. Estas relações são os alicerces que permitem ao educador de infância e restante equipa criar e desenvolver uma prática pedagógica intencional, que assegura o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Maria Cristina Figueira (1998:69) justifica este facto dizendo que “a base do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é a relação construtiva que a criança estabelece com (...) as pessoas”.

A relação que se cria com o grupo de crianças e com cada criança individualmente ajuda o educador de infância a estabelecer as suas intencionalidades de forma a apoiar as intenções das crianças diariamente. Promover um clima de confiança em que as crianças são respeitadas na sua individualidade e apoiadas nas suas experiências contribui para o fortalecimento de um trabalho tão exigente quanto o de educador de infância.

4.2. O que pensam os membros das equipas pedagógicas sobre o processo de integração/inclusão de um novo membro em equipas pedagógicas?

Respondendo à questão que intitula este subcapítulo, de acordo com as respostas dadas pelas educadoras de infância cooperantes é possível afirmar que estas definem previamente algumas estratégias para este processo, tais como: dar a conhecer à sua(s) assistente(s) operacional(ais) a chegada de um novo membro (estagiária) (cf. Educadoras de Infância A e D), de forma a que estas também participem ativamente no processo de integração/inclusão; “preparar o grupo de crianças da sala” (Educadora de Infância A), pois reconhecem que importa revelar às crianças o nome do novo membro e o papel que irá ter na sala para que estas consigam ter maior facilidade na fase de adaptação. Tal como já tive oportunidade de referir no quadro teórico deste estudo, o papel da educadora cooperante é preponderante no processo de integração/inclusão do/a estagiário/a (cf. Mesquita-Pires, 2007:157).

As educadoras revelam ainda que valorizam alguns aspetos no processo de integração/inclusão, tais como incluir o novo membro na “rotina e dinâmica da sala” (Educadora de Infância D), dando-lhe as boas vindas “de forma calorosa e afável”

(Educadora de Infância A) e proporcionando-lhe “tempo de integração e intervenção, partilhando o seu espaço e o seu grupo” (Educadora de Infância D). Outro facto que a Educadora de Infância A também tem em consideração diz respeito ao esclarecimento de todos os aspetos relacionados com a profissão, que possam causar dúvida ao novo membro. Esta educadora considera importante colocar-se no lugar do novo membro para assim conseguir apoiá-lo e ainda proporcionar-lhe experiências relevantes, para que o novo membro tenha “perceção de tudo aquilo que envolve a profissão de educadora de infância” (Educadora de Infância A). De acordo com Mesquita-Pires (2007:157) a forma como os/as estagiários/as são acolhidos/as e apoiados/as é um fator que ajuda o/a estagiário/a a integrar-se na sua profissão.

Focando-me agora nas respostas dadas pelos membros das equipas pedagógicas é possível afirmar que todos manifestam preocupação quando se referem a estratégias que adotam para facilitar o processo de integração/inclusão de um novo membro. As educadoras de infância revelam preocupações relacionadas com a responsabilidade que têm na equipa pedagógica e no processo de integração/inclusão de um novo membro. Nesse sentido afirmam que é importante “participar na reunião de preparação do estágio” (Educadora de Infância D), dirigida pelos professores responsáveis pela Unidade Curricular, “conhecer os objetivos do estágio e o papel de educadora-cooperante (idem), informar as equipas educativas e pedagógica, o grupo de crianças e às famílias” da chegada do novo membro (Educadoras de Infância A e D), “prestar informações claras e objetivas” ao novo membro (Educadora de Infância D), por exemplo acerca do modelo pedagógico praticado, dar a conhecer o espaço, materiais e comunidade escolar e “realizar jogos e atividades de receção/integração” do novo membro (Educadora de Infância D).

As assistentes operacionais, tal como as educadoras de infância, revelam uma maior preocupação em explicar a rotina da sala, criar um clima de confiança, dar a conhecer características específicas das crianças, tais como “o tipo de desenvolvimento, como agem em certas situações” (Assistentes Operacionais B e C) e como podem ser resolvidas essas mesmas situações para que este período resulte num “trabalho de equipa eficaz”, tal como defendido por Hohmann & Weikart (2011: 130).

Outra questão que considerei pertinente dizia respeito a quem define e como são definidas as estratégias de integração/inclusão do novo membro, em que as respostas de uma das equipas pedagógicas foram distintas. A Educadora de Infância A referiu que era ela que definia as estratégias transmitindo-as à restante equipa pedagógica, que as aplicava. As duas assistentes operacionais B e C, da mesma equipa, referiram que as estratégias eram definidas em equipa. Interpreto este facto como sendo o resultado final da definição das estratégias nesta equipa, pois apesar de não serem elaboradas em equipa são discutidas e aplicadas em equipa.

Já a equipa pedagógica da Educadora de Infância D deu respostas semelhantes. A educadora de infância respondeu que as estratégias eram definidas por ela e que posteriormente eram trabalhadas e aplicadas em equipa com o objetivo de “ajudar em tudo o que é possível” (Assistente Operacional D).

Relativamente às dificuldades sentidas pelas equipas pedagógicas aquando da integração/inclusão do novo membro a maioria referiu um elemento chave – as crianças. A Educadora de Infância D referiu que a “partilha das crianças” era a sua maior dificuldade, enquanto a assistente operacional da mesma equipa reconhece que existem alterações no comportamento das crianças. Na equipa pedagógica da Educadora de Infância A as assistentes referiram que a maior dificuldade remete para a aceitação por parte das crianças do novo membro. Já a educadora de infância refere que as dificuldades que podem surgir se relacionam com a adaptação do novo membro à sala e com o relacionamento com e entre os restantes membros da equipa, o que, segundo Hohmann & Weikart (2011: 130) deverá ter por base um clima de apoio para que a aceitação e confiança que existe entre eles chegue às interações que estabelecem habitualmente com as crianças.

No que diz respeito às aprendizagens que as educadoras e as assistentes operacionais realizaram em equipa, as respostas foram variadas e associadas a uma conotação positiva. Todos os membros consideram uma mais valia trabalhar em equipa, pois valorizaram a partilha de conhecimentos entre colegas, compreender o percurso escolar das crianças, ajustar estratégias educativas após reflexão conjunta compreender diferentes formas de estar na educação (Cf. Educadora de Infância D), “pois todos somos diferentes na forma como atuamos, e ainda se aprende a saber tolerar, saber ouvir, saber sugerir e saber fazer” (Cf.

Educadora de Infância A e Assistentes Operacionais B e C). Como referiu a Assistente Operacional D “estamos sempre a aprender! As equipas são espaços de formação e deve haver respeito pelo trabalho de cada um”, esta foi para mim a resposta mais esclarecedora no que respeita a esta categoria, pois a assistente não transmitiu só a sua opinião como revelou o seu conceito de equipa, tão significativo para mim. A ideia apresentada pelas inquiridas vai ao encontro do que é expresso por Hohmann & Weikart (2011: 131) quando dizem que membros da equipa devem conseguir gerir o poder dentro da equipa, partilhando-o para que o trabalho se torne mais rico e consistente.

Os membros das equipas pedagógicas consideram também que participar em equipas ajuda a melhorar as suas práticas, pois conseguem com este apoio desenvolver-se como profissionais e também como pessoas. Estas conceções vão ao encontro do que é defendido pela teoria das comunidades de prática, que se caracterizam como um contexto social em que as aprendizagens que delas resultam são concebidas através de trocas, que asseguram o desenvolvimento do trabalho e a aprendizagem de cada membro.

A Educadora de Infância D considera que “as equipas são espaços dinâmicos que nos fazem pensar”, o que proporciona uma aprendizagem contextualizada na realidade. Através desta resposta é possível deduzir que esta educadora considera que o trabalho de equipa é um processo interativo em que se aprende através da ação num clima de apoio e respeito entre os membros (cf. Hohmann & Weikart, 2011:130). A equipa constitui-se assim como um espaço de formação, valorização e crescimento. Outro aspeto realçado foi a valorização do outro, pois “na interação uns com os outros cada pessoa tem algo para ensinar e também para aprender” (Educadora de Infância A). Em suma, para as inquiridas, trabalhar em equipa e com diferentes membros permite aprender, crescer e formar-se com o intuito de melhorar as práticas de cada um.

Por fim dei também importância às integrações vividas pelos membros das duas equipas pedagógicas, que as consideram experiências gratificantes e positivas, embora também tenham existido momentos de insegurança provocados na maioria pelas mudanças tão características desta profissão. Tal como refere a Educadora de Infância A, o estado de insegurança sentido inicialmente evolui para um estado de

confiança e tranquilidade assim que se começam a criar hábitos e a criar uma relação mais próxima com os membros da mesma equipa.

A Educadora de Infância D refere que a sua participação em equipas foi, “maioritariamente feliz, enriquecedora e de aprendizagem e que cada um de nós é sempre mais, em equipa”. Esta foi a resposta com que mais me identifiquei pois para mim, pois também vejo as integrações que vivi até agora desta forma.

4.3. Como foi vivenciada a integração/inclusão da estagiária na “minha” equipa pedagógica?

Importa salientar uma situação que data o meu segundo período de estágio: a sala em que estava a estagiar recebeu uma nova estagiária. Neste contexto senti que por já “pertencer” à equipa pedagógica que iria incluir a estagiária, também eu tinha responsabilidade no seu processo de integração/inclusão. Para isso elaborei algumas estratégias que me ajudassem a otimizar este processo, ainda que não tenha sido um trabalho pensado e executado com os restantes membros da equipa, por falta de oportunidade para o discutir e preparar em conjunto.

Reportando-me à chegada à Sala Azul da nova estagiária que frequentava o 12º ano do curso de Apoio à Infância, numa escola secundária de Setúbal, a integração dela fez-me refletir sobre alguns aspetos. O aspeto principal teve a ver com a empatia que se criou entre mim e a nova estagiária. Após alguma reflexão concluí que se deveu ao facto de termos idades próximas, facilitando assim, por exemplo, a colocação de questões relacionadas com o funcionamento da sala e com as características das crianças.

Durante os primeiros dias senti que foi um pouco complicado gerir a presença e o espaço da sala pois os quatro adultos e as vinte e cinco crianças que estavam presentes dificultavam essa gestão através da sua intervenção. No entanto, passado esse período inicial e à medida que os adultos iam percebendo o modo como todos os outros trabalhavam e as crianças iam percebendo que havia melhor oportunidade de resposta às suas necessidades, as situações de gestão de presença e de espaço foram-se atenuando.

Fazer parte da equipa pedagógica que acolheu esta estagiária fez-me ter ainda uma maior consciência da importância que tem o processo de integração/inclusão nos contextos educativos. Percebi que apesar de o novo membro ter de demonstrar interesse em integrar a equipa, esta também tem de revelar uma postura inclusiva, traduzida por exemplo em partilha de tarefas com a estagiária e também através de momentos de entreajuda, para que o novo membro se consiga efetivamente integrar, pois os membros de uma equipa dependem uns dos outros para atingir os seus objetivos (cf. Ministério da Educação, 2003:69).

Durante o processo de integração/inclusão da estagiária mostrei-me sempre disponível para a apoiar em qualquer situação e informei-a daquilo de que tinha conhecimento, relacionado com as crianças e com a dinâmica da sala. Mesmo não desempenhando o papel de educadora de infância naquele contexto tentei criar um relacionamento com a estagiária “quase como colegas de trabalho” (Mesquita-Pires, 2007:155) para que assim o seu processo de integração/inclusão fosse mais favorável. Esta tarefa que desenvolvi revelou-se bastante positiva, pois em muitas ocasiões a estagiária dirigia-se a mim para colocar as suas questões. Através da interação que tive com ela pude compreender melhor como é estar na posição de quem inclui um novo membro, visto que até esse dia eu tinha sido sempre o novo membro nas equipas pedagógicas. Assim conforme Mesquita-Pires (2007:153) e utilizando a minha dimensão pessoal consegui tornar-me num “instrumento de mediação o que me permitiu agir de maneira específica em função das experiências que extraí das situações vividas”.

De seguida apresento algumas notas de campo que refletem as estratégias que fui elaborando:

“Tenho de explicar à I. (estagiária) como se processa a rotina da sala”.

Nota de campo, 3 de Abril de 2013

“Tenho de dizer (à estagiária) que a C. (educadora de infância) tem um método muito próprio de trabalhar”.

Nota de campo, 8 de Abril de 2013

“É importante a I. (estagiária) saber que as crianças, na maioria, são autónomas nas suas atividades”.

Nota de campo, 9 de Abril de 2013

Através da análise destas notas de campo é possível deduzir que eu, enquanto membro da equipa que inclui, manifestava o interesse de incluir a estagiária através de gestos simples, como dar informação sobre a rotina, o método de trabalho da educadora de infância e também sobre o grupo de crianças. Considero que estes três *gestos simples*, como lhes chamei, são os que apresentam maior relevância no processo de integração/inclusão de um novo membro, não esquecendo um importante interveniente neste contexto, a família.

No quotidiano, a equipa pedagógica adotou uma postura inclusiva, criando um clima de apoio para que a aceitação e confiança que existia entre os seus membros (cf. Hohmann & Weikart, 2011: 130), com o passar do tempo, chegasse às interações, que tinham habitualmente, com as crianças e suas famílias.

A partir da análise da entrevista realizada à Estagiária do 12º ano do Curso Profissional de Apoio à Infância, no dia 8 de maio de 2013, no Jardim-de-Infância dos Arcos, em Setúbal, com a finalidade de compreender o seu processo de integração/inclusão na equipa pedagógica da Sala Azul identifiquei um conjunto de aspetos relevantes para a sua compressão.

A estagiária revelou que as expectativas que tinha antes de iniciar o estágio se concretizaram, considerando que foi fácil integrar-se no contexto, pois foi bem recebida pelas crianças e incluída numa equipa, que julgava ser inclusiva.

Relativamente ao seu processo de integração/inclusão a estagiária referiu:

“Ao início fiquei um bocadinho reservada porque nunca tinha trabalhado com a C. [Educadora], mas depois ali na primeira semana foi normal...pronto. Não tinha aquela afinidade. Ainda não conhecia as crianças todas, mas depois a partir daí comecei a conhece-las melhor, a estar mais com elas a conhecer um pouco a C. [Educadora], o método de trabalho dela...” (Pág.2)

É possível deduzir, através deste excerto da entrevista, que a estagiária se sentiu *reservada* durante os primeiros dias em que permaneceu no contexto, mas com o passar do tempo foi ganhando confiança e conhecendo melhor as crianças e a educadora, o que a ajudou a sentir-se mais integrada/incluída.

No que diz respeito às dificuldades que sentiu durante o processo em que se integrou na equipa pedagógica da Sala Azul, a estagiária identificou como maior dificuldade não conhecer o modelo curricular da Educadora, explicando que teve de fazer esse reconhecimento através da sua observação:

“Não conhecia o trabalho da C. [Educadora], logo primeiro vi à minha volta o que é que eles [crianças] faziam na rotina (...) agora que já estou a chegar ao fim vejo que chego à sala, (...) sei o que é que eles vão fazer, (...) eles [crianças] têm a sua autonomia para fazer as suas atividades”.

(Pág. 2)

A estagiária considera que o aspeto mais positivo do seu processo de integração/inclusão foi o carinho com que as crianças a receberam e a forma como a equipa pedagógica a incluiu. Pensa que a equipa não poderia ter tomado mais medidas para melhorar este processo, afirmando que a ajudou sempre que precisava e que se sentiu apoiada.

Em referência ao seu processo de integração a estagiária afirmou que fez aquilo que era necessário, não estando parada e ajudando as crianças e a equipa pedagógica no que pôde. De forma a melhorar o processo de integração/inclusão de uma nova estagiária, indicou os seguintes aspectos:

“Explicava-lhe a rotina da sala, dizia o que [as crianças] costumam fazer naquelas horas. Têm a hora da fruta...ao meio dia vão ao almoço. Depois a partir das 15:30h têm a CAF. Explicava mais ou menos a rotina a quem viesse”.

(Pág.4)

Interpretando este excerto da entrevista é possível aferir que um dos aspetos a que a estagiária dá importância no processo de integração/inclusão é à rotina, conferindo uma grande importância aos vários momentos que a compõem. Torna-

se assim a compreensão da rotina um aspeto fundamental para otimizar o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas.

Ainda outro aspeto de melhoria, igualmente referido pela estagiária, é dar a conhecer o modelo curricular implementado pela educadora na sala, para que o novo membro se sinta mais à vontade no contexto, daí o papel desempenhado pela educadora cooperante ser fundamental neste processo (cf. Mesquita-Pires, 2007:155). No seu caso isto aconteceu de forma superficial o que a levou a ter de observar e a interpretar o que se passava de forma autónoma.

Importa referir que a estagiária já tinha realizado um período de estágio no Jardim-de-Infância dos Arcos na Sala Verde, e que por isso já conhecia minimamente a rotina, ao contrário do modelo curricular da Educadora.

Embora esta não tenha sido a primeira experiência da estagiária, esta considera que a relação que criou com a Educadora, as crianças e a restante equipa pedagógica contribuiu para a sua aprendizagem, em termos gerais, não especificando em que aspeto particular foi mais relevante. A estagiária referiu que teve um bom período de estágio e que a meio desse período já se sentia um membro da equipa pedagógica.

4.4. Intervenção futura

Este projeto de investigação-ação permitiu-me analisar e refletir sobre os processos de integração/inclusão de um novo membro numa equipa pedagógica e identificar um conjunto de estratégias facilitadoras com vista à integração/inclusão de novos membros em contextos de educação de infância.

Apesar de não ter tido oportunidade de por em prática a maioria destas estratégias, principalmente devido aos constrangimentos temporais e aos condicionalismos inerentes às situações de estágio em educação de infância, considero pertinente mobilizá-las em intervenções futuras.

O processo de integração/inclusão de um novo membro em equipas pedagógicas em contexto educativo pode revelar-se um processo angustiante para a nova pessoa. No entanto, a equipa pedagógica que inclui o novo membro pode definir,

em conjunto, algumas estratégias de forma a minorar os efeitos negativos que este processo pode desencadear. Poderão ser elas:

- Receber o novo membro de forma amistosa e afável;
- Estar disponível para prestar qualquer apoio na integração/inclusão do novo membro;
- Apresentar o novo membro aos restantes membros da equipa pedagógica, ao grupo de crianças e à comunidade educativa;
- Informar o novo membro acerca da rotina diária da sala;
- Elucidar o novo membro sobre o modelo pedagógico desenvolvido na sala;
- Dar a conhecer ao novo membro características que possam ser relevantes/importantes para a sua ação sobre o grupo de crianças;
- Proporcionar tempo de integração e de intervenção ao novo membro.

O conjunto de estratégias apresentado anteriormente visa melhorar o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância. Caso a ação da equipa que recebe o novo membro tenha em atenção as estratégias apontadas, o processo de integração poderá ser otimizado.

O desejável seria que as equipas pedagógicas funcionassem como comunidades de prática, ou seja cumprindo as três condições propostas por Wenger, McDermott & Snyder (2002) (*in* Matos, 2005:1 e Moser 2010:214) o domínio, a comunidade e a prática e desenvolvendo os sete princípios propostos por Wenger, *et al*, (2002), (*in* Leitão 2012:128) “existir um design de evolução”, “abrir diálogo entre perspetivas internas e externas”, “convidar à existência de diferentes níveis de participação”, “desenvolver na comunidade espaços públicos e privados”, “focar o valor”, “combinar familiaridade e entusiasmo” e “criar um ritmo para a comunidade”.

Dessa forma, as equipas pedagógicas poderiam otimizar o processo de integração/inclusão dos seus novos membros e agir conforme uma prática contextualizada na realidade.

Em suma, e respondendo à questão de partida deste projeto de investigação, penso ser possível otimizar o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância, havendo disponibilidade para refletir sobre estratégias que facilitam esse processo e capacidade para produzir trabalho em equipa.

5. Considerações globais

Neste capítulo irei apresentar um balanço de todo o processo que envolveu a realização deste relatório, as considerações finais sobre a temática em estudo e ainda alguns dos temas que gostaria de investigar futuramente.

Quando comecei a pensar no tema para este projeto de investigação tinha como expectativa estudar algo que me permitisse contribuir, de alguma forma, com alguns conhecimentos pertinentes para a evolução e melhoria das práticas educativas.

Com o desenvolvimento da investigação fui compreendendo gradualmente que toda e qualquer temática que pudesse vir a estudar iria contribuir para evoluir e melhorar as referidas práticas, quanto mais não seja num plano micro e através da minha própria intervenção no presente e no futuro através do papel que poderei vir a desempenhar nas equipas pedagógicas e ajudar a desenvolver comunidades de prática com todos os conhecimentos adquiridos.

Através da vivência e reflexão sobre o meu processo de integração nas equipas pedagógicas nas instituições cooperantes, consegui identificar que as relações que se criam entre os seus membros são imprescindíveis para o desenvolvimento de um processo de integração/inclusão de um novo membro. A receptividade e disponibilidade demonstrada por parte da equipa pedagógica, no momento de inclusão do novo membro, é outro fator que se revela essencial para que este proceda da melhor forma para se conseguir integrar numa equipa pedagógica, onde já estão definidos limites de ação e tarefas individuais para cada membro.

A experiência que tive nos meus dois contextos de estágio e as várias leituras que realizei sobre a temática, permitem-me discernir que os processos de integração que vivi foram muito favoráveis, quer para o período de estágio que estava a decorrer, quer para o período que irei enfrentar futuramente quando tiver de desempenhar o papel de educadora de infância no meu primeiro contexto de trabalho.

Todo este processo permitiu-me fazer uma construção partilhada de conhecimentos em conjunto com todos os membros das equipas pedagógicas onde me integrei.

Relativamente à elaboração deste relatório, sinto que a parte mais complexa ocorreu nesta última fase, pois como sugere Gosuen in Rossetti-Ferreira (1998:187), “não é só sentar e escrever. É sentar, refletir, levantar, pensar, sofrer, conversar com o

outro, sentar de novo, morrer de alegria, escrever e apagar tudo, e de novo e de novo”. Escrever aquilo que vivi e interpretá-lo foi para mim das coisas mais complicadas que tive de fazer ao longo deste processo. No entanto, de forma a superar este obstáculo, tentei construir um discurso claro e preciso que permitisse fazer chegar os conteúdos que estudei e os conhecimentos que daí advieram, a quem possa ler este relatório. Tentei privilegiar a fundamentação teórica do tema, articulando-a com a prática das equipas pedagógicas cooperantes e com a minha intervenção nos contextos. Espero ter conseguido fazê-lo.

Outro aspeto que quero assumir, como um dos meus pontos menos fortes na realização deste projeto de investigação, é a minha capacidade de síntese que muitas vezes me atraçou ao longo da realização do relatório. Senti muitas vezes frustração por não conseguir transcrever para o papel fielmente aquilo que experienciava, refletia e interpretava e por isso considero que a construção da narrativa que levei a cabo pode ter ficado resumida e sintética, tendo em conta tudo o que vivi neste último ano de investigação. No entanto, assumo que dei o meu melhor para tentar ultrapassar esta dificuldade.

No que diz respeito à temática que estudei, importa reforçar a ideia de que o processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância mostra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, tal como refere Freire (1981:79). Trata-se de um processo social em que as duas partes devem estar envolvidas de forma a potencializar a integração/inclusão do novo membro. A equipa pedagógica deve mostrar-se disponível para receber e incluir, enquanto o novo membro deve ser responsável pela sua integração e agir de forma a conseguir ser parte integrante da equipa pedagógica.

Através da minha intervenção junto das equipas pedagógicas espero ter conseguido sensibilizar os seus membros e promover a reflexão sobre um tema pouco discutido e refletido, mas que apresenta uma importância substancial em contexto educacional.

Consciente de que a minha intervenção junto da estagiária foi, como se costuma dizer em português corrente, *uma agulha num palheiro*, espero que no mínimo tenha

conseguido otimizar o seu processo de integração/inclusão e despertá-la para uma atitude facilitadora no futuro, em que certamente viverá mais integrações.

No entanto, devido à minha condição de estagiária nas instituições cooperantes e limitada pela exiguidade do tempo de estágio, constato que a minha intervenção não contribuiu para a ocorrência de grandes mudanças ao nível da instituição. No entanto, consigo discernir que ao nível das equipas pedagógicas teve alguns efeitos, quanto mais não fosse sensibilizar as equipas pedagógicas para a importância deste tema.

Futuramente gostaria de me envolver noutros projetos de investigação para tentar compreender melhor as situações com que me irei deparar no dia-a-dia, em contextos educativos. Possíveis temáticas a estudar no futuro poderia ser a relação que se constrói e estabelece entre a equipa pedagógica e o grupo de crianças como tornar o trabalho de equipa funcional e gratificante para os seus membros, entre outras, como sugeri na introdução do presente relatório.

Para concluir, importa referir que esta investigação me permitiu crescer enquanto investigadora e futura profissional, pois debati-me com a realidade de ser integrada nas equipas pedagógicas e com a preocupação de compreender como se poderá otimizar esse processo. O que se revelou fundamental para concluir uma das mais significantes experiências do meu percurso académico.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolas, M. (2012). *Crianças e Jovens Refugiados em Portugal - Percursos de Integração*. Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Antropologia – Direitos Humanos e Movimentos Sociais. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Psicologia Educação e Cultura: Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cury, A. (2007). *Maria, a Maior Educadora da História*. São Paulo: Academia de Inteligência.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueira, M. C. (1998). “Ponto de vista - Ser educador na creche”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48, p. 69. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Figueira, S. (2005). *O Coordenador Pedagógico e o Trabalho de Equipa na Creche* (um estudo de caso múltiplo). Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação de Infância – Documento provisório. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em associação com o Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

- Freire, P. (1981) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). “Um olhar sobre a inclusão”. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, p. 5 – 20. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em URL:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. [Consult. 23 de novembro de 2013].
- Gabriel, G. (s.d.). *Formação e Dinâmica do Trabalho de Equipa*. Lisboa: Instituto Superior Técnico – Gabinete de Apoio ao Tutorado. Disponível em URL:
<http://tutorado.ist.utl.pt/files/Trabalho-em-Equipa.pdf>. [Consult. 30 de maio de 2013].
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, M. (2012). *A comunidade de prática*. In *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Universidade Aberta - Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em URL:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2379/1/Tese-Mafalda%20Leitao.pdf>. [Consult. 14 de março de 2013].
- Matos, J. (2005). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Challenges 2005 – IV Conferência sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências - Centro EduTIC e Centro de Investigação em Educação. Disponível em URL:
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005_JFM.doc. [Consult. 28 de maio de 2013].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, E. (2006). “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. São Paulo: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Editora Autores Associados.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página.

Ministério da Educação (2003). *Formação de pessoal não docente- Animadores e auxiliares de ação educativa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Monteiro, A. (1998). "Investigação-Ação: uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais". *Cadernos de Educação de Infância*, nº 46, p.15. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Moser, A. (2010). "Formação docente em comunidades de prática". *Revista Intersaberes*, nº 10, p. 210-244, jul./dez. Curitiba: Grupo Uniter. Disponível em URL: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/24/11>. [Consult. 14 de março de 2013].

Niza, S. (s.d.). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*. Disponível em URL: <http://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.doc>. [Consult. 23 de maio de 2013].

Pires, R. (1999). "Uma teoria dos processos de integração". *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 30, p.1. Lisboa: Editora Mundos Sociais. Disponível em URL: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10/112.pdf>. [Consult. 22 de outubro de 2013].

Santos, M. (2007). "Comunidade de prática: que sentido no contexto educativo?". *Noesis*, nº 71, p. 40-41. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em URL: http://www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf. [Consult. 15 de fevereiro de 2013].

Steinemann, C. F. (1994). *The Voactional Integration of the Handicapped*, In, EASE - Edition nº8 - pp.6 - 13.

Silva, A. e Madureira, J. (orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). "A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância". In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, p. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo do Centro Comunitário do Bocage (LATI).

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa do Bocage (2012/2015).

Projeto Curricular de Grupo da Sala Azul (2012/2013).

Produções académicas

Janeiro, C. (2013). *Dossier Pedagógico de Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Janeiro, C. (2013). *Proposta de sequência pedagógica de atividades em Jardim-de-Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Anexos

A – Guiões dos inquéritos por questionário

RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – Educadoras de Infância

Versão I

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho por este meio solicitar a vossa colaboração neste Inquérito, para que me seja possível elaborar o Relatório do Projeto de Investigação, cujo tema é ***A integração de um novo membro na equipa pedagógica.***

1. Como é que geralmente prepara a sua equipa pedagógica para receber um novo membro?
2. Quais são os principais aspetos que tem em consideração quando recebe uma estagiária / novo membro na equipa pedagógica?
3. Que estratégias costuma adotar para facilitar o processo de inclusão da estagiária / novo membro?
 - a. Para além das que referiu anteriormente considera que possam existir outras que otimizem esse processo? Se sim, quais?
 - b. As estratégias são definidas individualmente ou em equipa?
4. Qual/Quais é/são a(s) principal(ais) dificuldade(s) que sente que surge(m) com a integração de um membro novo na equipa pedagógica?
5. O que aprendeu de mais relevante com a sua participação na equipa pedagógica atual?
6. Sente que tem melhorado as suas práticas com a sua participação em equipas pedagógicas? Se sim, em que aspetos?
7. Descreva como foram vividas as suas integrações em equipas pedagógicas.

Grata pela vossa colaboração,

Catarina Janeiro

RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – Assistentes operacionais

Versão II

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho por este meio solicitar a vossa colaboração neste Inquérito, para que me seja possível elaborar o Relatório do Projeto de Investigação, cujo tema é ***A integração de um novo membro na equipa pedagógica.***

1. Que estratégias costuma adotar para facilitar o processo de inclusão da estagiária / novo membro?
 - a. Para além das que referiu anteriormente considera que possam existir outras que otimizem esse processo? Se sim, quais?
 - b. As estratégias são definidas individualmente ou em equipa?
2. Qual/Quais é/são a(s) principal(ais) dificuldade(s) que sente que surge(m) com a integração de um membro novo na equipa pedagógica?
3. O que aprendeu de mais relevante com a sua participação na equipa pedagógica atual?
4. Sente que tem melhorado as suas práticas com a sua participação em equipas pedagógicas? Se sim, em que aspetos?
5. Descreva como foram vividas as suas integrações em equipas pedagógicas.

Grata pela vossa colaboração,

Catarina Janeiro

RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL - INQUÉRITOS

CATEGORIAS	
SUB-CATEGORIAS	RESPOSTAS
ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO DA EQUIPA	
Qual é a diferença entre esta categoria e a das estratégias facilitadoras?	
A) Pequena reunião na qual a educadora explica às colegas que durante algum tempo a equipa irá receber um novo membro e pede a colaboração das colegas para ajudarem e colaborarem na integração dessa mesma colega. Também existe a preocupação de dar conhecer o nome da colega que vem de novo, assim como preparar o grupo de crianças para a presença de uma nova amiga que irá estar na sala para participar nas brincadeiras, nas rotinas e nas atividades que vão surgindo.	
D) Comunico à minha assistente de sala e às assistentes da componente de apoio à família, as datas do estágio, o nome da nossa estagiária e quais os objetivos do mesmo.	
DIMENSÕES/ASPETOS VALORIZADOS NA INTEGRAÇÃO (?)	
Inclusão na rotina	D) Procuo que a estagiária se sinta incluída na rotina e dinâmica da sala
Tempo de integração e intervenção	D) Proporcionar tempo de integração e de intervenção
Prestar informação e esclarecimento	D) Esclarecer em todos os aspetos e vertentes do trabalho da educadora
Colocar-se no lugar do novo membro	D) Compreender a condição de estagiária
Apoiar os projetos do novo membro	D) Apoiar os seus projetos
Partilhar o espaço e o grupo	D) Partilhar o meu espaço e o meu grupo.
Acolher o novo membro (boas-vindas,	A) Dar as boas vindas de forma calorosa e afável, colocando a pessoa à vontade

afabilidade, apresentar o novo membro à equipa)	Todos os envolvidos neste processo tenham conhecimento da integração de um novo membro, saberem o seu nome, quanto tempo estará connosco e quais os objetivos da sua presença na equipa.
Proporcionar experiências relevantes para a profissão	A) Também acho importante, nomeadamente no caso das estagiárias, poder proporcionar o maior número de experiências possíveis às alunas (participar em reuniões de pais, de equipa de sala e de equipa pedagógica, experimentar vários tipos de atividades...) para que elas possam ter uma perceção de tudo aquilo que envolve a profissão educadora de infância.
ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA INTEGRAÇÃO	
E) Disponibilizo-me para ajudar em tudo o que for preciso.	
Realizar reunião de preparação	D) Participar na reunião de preparação para o estágio
Conhecer os objetivos do estágio	D) Ter conhecimento aprofundado dos objetivos do estágio;
Conhecer o papel da educadora- cooperante	D) Ter conhecimento das minhas obrigações enquanto educadora cooperante
Informar a equipa, o grupo e as famílias	A) Informada a equipa, os meninos e também as famílias da presença de um novo elemento na equipa. Apresentada pessoalmente aos membros da equipa, às crianças e sempre que possível às famílias. D) Informar as assistentes da presença da estagiária; Informar a coordenadora de escola e as outras colegas da vinda da estagiária; Informar o grupo sobre a vinda da estagiária e do seu papel dentro da sala;
Realização de atividades e jogos de receção/integração do	D) Fazer com o grupo algumas atividades/jogos de receção e integração da estagiária;

novo membro	
Prestar informações claras e objetivas ao novo membro	D) Ser clara e objetiva na passagem de informação à estagiária;
Dar a conhecer o espaço, materiais e comunidade escolar	<p>A) Diretora da instituição dá as boas vindas ao novo membro através de uma pequena conversa sobre a instituição e posteriormente realiza uma breve visita às instalações da instituição.</p> <p>D) Dar a conhecer à estagiária todo o espaço escolar, docentes, assistentes, outros profissionais assim como todo o espaço e materiais disponíveis.</p>
Informar sobre o modelo pedagógico (rotina, princípios, procedimentos, intencionalidades educativas)	<p>A) primeiras abordagens sobre o trabalho que é desenvolvido, explicando quais as rotinas da sala, quais os princípios pedagógicos onde se baseia a nossa prática, alguns dos nossos procedimentos e intencionalidades educativas, assim como tento</p> <p>B) Explicar a rotina da sala</p> <p>C) Explicar a rotina da sala,</p>
Criar um clima de confiança / abertura para dúvidas e questões	A) Colocar a pessoa à vontade para ir colocando questões e dúvidas que possam ir surgindo.
Dar espaço de intervenção	<p>A) Nos primeiros dias tento dar espaço à pessoa para que possa fazer as suas observações e se adapte ao contexto e à medida que o tempo vai passando vou-me tornando cada vez mais exigente.</p> <p>Tenho também a preocupação de, em conjunto com os outros membros da equipa, dar a oportunidade de esse novo membro poder participar ativamente das rotinas, poder dar sugestões e fazer propostas que possam melhorar o trabalho que é desenvolvido.</p>
Apresentar o novo membro ao grupo	C) Apresentando às crianças a amiga nova e deixá-la brincar e integrar-se no grupo.
Dar a conhecer as características específicas	B) Explicando o comportamento e o tipo de desenvolvimento de cada criança se for necessário.

<p>de cada criança do grupo</p>	<p>C) Referenciando e explicando o tipo de desenvolvimento de cada criança e como agem em certas situações e como as podemos resolver, aceitando sempre novas ideias.</p>
<p align="center">DEFINIR ESTRATÉGIAS (quem define e como)</p>	
<p>A) Estas estratégias são definidas por mim enquanto educadora, mas são transmitidas aos outros membros da equipa e são aplicadas por todos os elementos.</p> <p>B) Em equipa.</p> <p>C) Em equipa</p> <p>D) As estratégias são definidas por mim e transmitidas à restante equipa, tendo as assistentes, principalmente a de sala, espaço e oportunidade para debater ou sugerir outras estratégias no que diz respeito a tarefas ou tempos que seriam naturalmente seus.</p> <p>E) A educadora define as estratégias e depois trabalhamos em equipa.</p>	
<p align="center">DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO</p>	
<p>A) A principal dificuldade que surge na integração de um novo membro na equipa pedagógica está associada às dificuldades de adaptação do novo membro ou ainda nas dificuldades de relacionamento que possam surgir entre o novo membro e os restantes elementos</p> <p>B) A principal dificuldade é as crianças aceitarem o novo membro, uma pessoa que lhes é totalmente estranha.</p> <p>C) A principal prioridade é deixar o novo membro o mais à vontade possível e integrar-se naturalmente na equipa.</p> <p>D) No entanto para mim o mais difícil é por vezes, a “partilha” das crianças.</p> <p>E) Não sinto dificuldades mas noto que as crianças alteram o seu comportamento.</p>	
<p align="center">APRENDIZAGENS EM EQUIPA:</p> <p>Partilha com os colegas; Compreensão do percurso escolar das crianças; Ajustar estratégias; Compreender diferentes formas de estar; Tolerância; Saber ouvir; Saber sugerir; Saber fazer</p>	

A) Uma das aprendizagens mais relevantes que fiz com esta equipa pedagógica foi a de sabermos ser mais tolerantes e sabermos ouvir as opiniões e sugestões das nossas colegas, assim como é importante sabermos demonstrar e fazer ver o nosso ponto de vista perante as diferentes situações.

B) É expormos as nossas ideias perante a equipa e as mesmas serem ouvidas e algumas postas em prática.

C) Na equipa pedagógica atual é relevante sermos “ouvidos” aceitarem as nossas ideias e algumas depois serem analisadas e serem postas em prática.

D) O que aprendi de mais relevante com esta equipa foi a partilhar com outros professores de outros graus de ensino, a compreender de uma forma mais próxima o percurso escolar das crianças, a ajustar estratégias, a perceber outras formas de estar no ensino, a compreender as continuidades e também as descontinuidades.

E) Estamos sempre a aprender! As equipas são espaços de formação e deve haver respeito pelo trabalho de cada um.

CONTRIBUTOS DA PARTICIPAÇÃO EM EQUIPAS PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS

(desenvolvimento pessoal e profissional)

Aprendizagem, formação, crescimento, valorização do outro, etc.

A) Sem dúvida que ao longo dos anos e conforme vamos integrando diferentes equipas vamos crescendo e aprendendo a cada dia, pois a interação com pessoas diferentes e com modos de trabalhar diferentes também dá nos a oportunidade de crescer e de irmos melhorando a nossa própria prática. Penso que todas as pessoas são seres únicos, e na interação com os outros cada pessoa tem algo para ensinar e também para aprender.

B) Sim. Na aplicação de determinadas tarefas.

C) Sim, porque estamos sempre a aprender com novas experiências e é sempre uma mais-valia.

D) As equipas são espaços dinâmicos que nos fazem pensar, colocam-nos na perspetiva do outro, noutros valores, noutros ritmos, noutras metodologias e proporcionam-nos formação em contexto.

E) São sempre grupos novos e diferentes, temos muitas vezes crianças com necessidades educativas especiais, as educadoras também têm maneiras diferentes de fazer as coisas e tudo isto nos ajuda a melhorar e a aprender.

INTEGRAÇÕES VIVIDAS

(experiências de integração em equipa)

Gratificantes, positivas, benefícios da mudança, processos naturais
(insegurança inicial que evoluiu para a confiança e tranquilidade)

A) A minha integração nas diferentes equipas pedagógicas ao longo dos anos foi vivida com naturalidade. Uma mudança de equipa traz sempre alguma insegurança pois após trabalhar algum tempo com as mesmas pessoas vão se criando hábitos que com a mudança nos deixa um pouco inseguros. No entanto considero que as mudanças trazem sempre benefícios pois nos fazem crescer e acabam por nos proporcionar outros momentos e outras aprendizagens.

Como responsável de sala sempre que existe mudança na equipa procuro que as colegas se sintam confiantes e tento valorizar as suas opiniões e pedir a sua colaboração e cooperação nas diferentes áreas do processo educativo, para que se sintam valorizadas e se sintam mais motivadas no seu trabalho.

B) Foram vividas de forma natural; de início fico um pouco nervosa, ficando depois mais tranquila à medida que vou conhecendo a equipa e a sua maneira de trabalhar.

C) No início há sempre o nervosismo, depois à medida que o tempo vai passando, tudo se torna mais natural e adaptamos a nossa forma de trabalho à equipa que fazemos parte, dando sempre o nosso melhor.

D) Participação nestas equipas foi, maioritariamente feliz, enriquecedora e de aprendizagem. Integrarmos equipas de qualquer natureza, é sempre um privilégio. Penso que cada um de nós é sempre mais, em equipa. Penso também que ao crescermos nas e em equipas, nos tornamos melhores profissionais e, principalmente melhores pessoas.

E) Já trabalho há trinta e oito e a minha integração em equipas tem sido sempre com base no respeito, por mim e pelas educadoras. Já trabalhei com muitas educadoras e cada uma com a sua maneira de fazer as coisas. Também gosto muito de participar em equipas de formação, tenho feito muitas ao longo da vida. No Movimento Escola Moderna faço formação há já vinte e três anos.

CONCEÇÃO DE EQUIPA

D) As equipas são espaços dinâmicos que nos fazem pensar, colocam-nos na perspetiva do outro, noutros valores, noutros ritmos, noutras metodologias e proporcionam-nos formação em contexto

E) As equipas são espaços de formação e deve haver respeito pelo trabalho de cada um

C – Guião da entrevista à estagiária

RELATÓRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

ENTREVISTA (semiestruturada)

Data: 8 de Maio de 2013

Local: J.I. dos Arcos - Setúbal

Entrevistada: Isa André – Estagiária do 1º ano do Curso Profissional de Apoio à Infância

1. Que expectativa tinhas em relação ao teu processo de integração/inclusão nesta equipa pedagógica?
 - a. Em que medida essas expectativas se concretizaram?
2. Como viveste o teu processo de integração/inclusão na equipa pedagógica?
3. Que dificuldade(s) sentiste no processo de integração na equipa pedagógica?
4. Quais foram para ti os aspetos mais bem conseguidos no teu processo de inclusão na equipa pedagógica?
5. Poderia ter sido tomada mais alguma medida para melhorar o teu processo de inclusão por parte da equipa?
 - a. Será que tu também podias ter tomado mais alguma medida para melhorares o teu processo de integração?
6. Como achas que pode ser otimizado o processo de inclusão de um membro novo numa equipa pedagógica?
7. O que aprendeste com a participação nesta equipa pedagógica?
8. Sentes-te um membro que pertence à equipa pedagógica?